Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris

MÉMOIRE DE PEDAGOGIE

Formation à l'enseignement, Certificat d'Aptitude

Le professeur d'enseignement artistique : acteur de la démocratisation de l'enseignement musical ?

Tom Caudelle

2018

Directrice de mémoire : Chrystel Marchand

Sommaire :

Introduction : 9

Première partie : La mise en place d'une politique culturelle en faveur d'une démocratisation de l'enseignement musical spécialisé 11

I. La démocratisation culturelle 11

1. Qu'est-ce que la démocratisation culturelle ? 11
2. La démocratisation culturelle au cœur des politiques culturelles en France : évolutions des visions et des politiques mises en place 13

II. Vers un service public de l'enseignement musical spécialisé 17

1. Le Conservatoire de Paris : création d'un enseignement musical public 17
2. La politique musicale de Marcel Landowski 18
3. La politique musicale de Maurice Fleuret 21
4. L'enseignement musical spécialisé dans un contexte de décentralisation 25

III. Quelle démocratisation de l'enseignement musical spécialisé ? 27

1. La *Charte de l'enseignement artistique* : vers une démocratisation de l'enseignement musical spécialisé 27
2. L'émergence de dispositifs de démocratisation de la pratique instrumentale ... 30

IV. Conclusion : où en est la démocratisation de l'enseignement musical aujourd'hui au sein des établissements ? 33

Seconde Partie : un exemple d'intégration d'élèves issus du dispositif DEMOS au conservatoire 37

I. Protocole expérimental 37

1. Point de départ 37
2. Présentation de l'expérimentation et des enjeux 38
3. Méthodologie d'entretiens 40
4. Construction des entretiens 41
5. Procédé d'analyse des entretiens 42
6. Complexité des entretiens 44

II. La pratique musicale des élèves de 2012 à 2015 dans le cadre du projet DEMOS.....46

1. Présentation du dispositif DEMOS.....46
2. Présentation du terrain de l'expérimentation.....51
3. Présentation de la pratique et l'apprentissage musical à DEMOS de 2012 à 2015 53

III. Quelles modalités d'intégration des élèves DEMOS au conservatoire ? 56

1. Les difficultés recensées en amont de l'intégration.....56
2. Adaptations mises en place en amont de l'intégration 58
3. Conclusion 62

IV. Poursuite de l'activité musicale des élèves issus de DEMOS : retour des différents acteurs 63

1. Témoignages des familles.....63
2. Témoignages des professeurs du conservatoire.....71

V. Synthèse : que retenir de cette étude de cas ? 77

Troisième partie : vers une démocratisation de l'enseignement musical au sein des établissements publics d'enseignement musical.....83

I. Des difficultés de diversification des publics au sein du conservatoire.....83

1. Apprendre la musique au conservatoire : une offre au départ inégalitaire ? 83
2. Apprendre la musique au conservatoire : dissonances culturelles entre établissement et publics 85
3. Apprendre la musique au conservatoire : une forme d'enseignement inégalitaire ?.....90
4. Conclusion : une démocratisation encore inefficace au sein du conservatoire .95

II. Vers une démocratisation de l'enseignement musical : adaptations institutionnelles 97

1. L'arrivée de nouveaux dispositifs éducatifs et sociaux 97
2. Une nécessité de « développer la demande » 100
3. Des adaptations au sein des établissements publics d'enseignement musical : remodeler « l'offre » du conservatoire 100

Quatrième partie : le professeur d'enseignement artistique acteur de la démocratisation de l'enseignement musical 109

I. Un professeur engagé dans la démarche de démocratisation de l'enseignement musical : Jean-Jacques Metz..... 109

1. Point de départ 109
2. Présentation du dispositif insufflé par Jean-Jacques Metz 110

II. La nécessité d'une redéfinition du métier de professeur d'enseignement artistique instrumental..... 116

1. Pédagogie traditionnelle et pédagogie nouvelle 116
2. Faire le deuil de l'apprentissage traditionnel en conservatoire 116

III. Le professeur d'enseignement artistique engagé dans la démarche de démocratisation de l'enseignement musical..... 118

1. Le professeur engagé : postures et gestes professionnels..... 118
2. L'accompagnateur 122
3. Le passeur culturel..... 131
4. Le didacticien créateur 132
5. L'entremetteur 138
6. Conclusion 139

Conclusion générale : 143

Bibliographie : 149

Table des figures : 153

ANNEXES : 155

Annexe 1 : Analyse des entretiens : tableaux comparatifs 155

Annexe 2 : Entretien avec Jean-Jacques Metz..... 248

Table des matières..... 265

Remerciements :

Ce mémoire me donne l'occasion de remercier toutes les personnes qui ont aidé à sa réalisation.

Je tiens à remercier tout particulièrement l'ensemble des personnes que j'ai pu interroger pour l'attention et le temps qu'ils m'ont accordé ainsi que Chloé Monteil et Anne-Céline Nunès de la Philharmonie de Paris qui m'ont mis en relation avec ceux-ci.
Merci à Jean-Jacques Metz pour son précieux témoignage.

Un grand merci à l'ensemble de l'équipe du département de pédagogie du Conservatoire National de Musique et de Danse de Paris et particulièrement à Chrystel Marchand qui a suivi mon travail pendant la réalisation de ce mémoire.

Merci également à mes parents ainsi qu'à Jonas, Mélody et Hélène pour leur aide et leur soutien.

Introduction :

Le point de départ de cette étude est né d'une réflexion personnelle induite par les expériences professionnelles auxquelles j'ai été confronté depuis une dizaine d'années. J'ai en effet enseigné le saxhorn et l'euphonium au sein d'une école de musique en milieu rural, d'un conservatoire municipal, d'un conservatoire à rayonnement départemental, dans le cadre du projet DEMOS (Dispositif d'éducation musical à vocation sociale). J'ai également réalisé un projet pédagogique en septembre 2017 au Venezuela au sein du système d'éducation musicale *El Sistema* (Fondation d'état pour un système national d'orchestres pour la jeunesse du Venezuela).

Ces différentes expériences m'ont amené à enseigner à des publics aux profils variés et m'ont questionné sur le rôle du professeur d'enseignement artistique au sein de notre société actuelle. Un service public d'enseignement musical ne devrait-il pas permettre l'accès à la musique et à son enseignement à toute personne, sans distinction ?

L'enseignement musical en France a subi de nombreuses mutations depuis la création du Conservatoire de Paris en 1795 qui marque la naissance de la première action de politique publique dans le domaine de l'enseignement musical. À l'origine conçus pour la formation de musiciens professionnels, les conservatoires et écoles de musique ont aujourd'hui comme mission principale la formation de musiciens amateurs (Ministère de la Culture et de la Communication, 2001).
Depuis une vingtaine d'années, le paysage de l'enseignement musical s'est vu complété par l'émergence de dispositifs éducatifs et sociaux comme l'orchestre à l'école ou le projet DEMOS qui ont mis en place une forme d'enseignement musical à destination d'autres publics (public scolaire, public issu des quartiers relevant de la politique de la ville etc.).

Le Ministère de la Culture se positionne aujourd'hui en faveur d'une « démocratisation culturelle ». Il est demandé aux établissements d'enseignement artistique d'agir en lien avec la politique menée par l'État, qui veut utiliser l'éducation artistique comme « premier vecteur de démocratisation culturelle » (Ministère de la Culture et de la Communication, 2001, p.3).

Comment se traduit cette volonté politique au sein des conservatoires et des écoles de musique ? La diversification des publics au sein des établissements évolue-t-elle ?

Dans le cadre de mes interventions au sein du projet DEMOS, j'ai constaté l'échec d'intégration d'élèves du dispositif au conservatoire, ce qui m'a amené à émettre l'hypothèse d'une difficulté persistante des établissements dans l'accueil et l'intéressement de nouveaux publics qui pourrait s'expliquer par la présence de freins culturels, sociologiques et matériels.

De plus, lors de mes expériences, la non-adaptation de mon enseignement aux différents publics a pu me mettre en difficulté et m'a amené à réinterroger mes pratiques enseignantes.

Il m'est donc apparu pertinent et nécessaire de réfléchir au rôle et la place du professeur d'enseignement artistique dans cette démarche de démocratisation de l'enseignement musical. L'objectif de ce mémoire est de proposer une réflexion sur un « agir enseignant » (Jorro, 2006) qui favoriserait cette démarche. Mon hypothèse est donc la suivante : l'enseignant est le principal acteur qui peut faire avancer la démocratisation de l'enseignement musical. Par la mobilisation des gestes professionnels, il peut agir et s'engager afin de rendre accessible l'apprentissage musical au plus grand nombre.

En prenant appui sur les témoignages de trois élèves issus du dispositif DEMOS qui ont intégré le conservatoire, le travail s'est appliqué à rechercher les freins à l'accueil et à l'intéressement des nouveaux publics dans les structures d'enseignement ainsi que les adaptations que doivent nécessairement entreprendre ces établissements dans le but de proposer un enseignement musical « pour tous ».

Dans la première partie, nous nous attacherons à étudier l'évolution des politiques publiques dans la démarche de démocratisation culturelle. Dans un second chapitre, nous présenterons notre expérimentation ainsi que les constats qui en découlent. Dans une troisième partie, nous tacherons d'analyser les freins à la diversification difficile des publics dans les établissements ainsi que des propositions d'adaptations institutionnelles qui pourraient permettre de faire évoluer la situation. Enfin, la dernière partie s'appliquera à proposer des postures enseignantes qui s'inscrivent dans une démarche de démocratisation de l'enseignement musical.

Première partie : La mise en place d'une politique culturelle en faveur d'une démocratisation de l'enseignement musical spécialisé

I. La démocratisation culturelle

L'objet de cette étude, la « démocratisation de l'enseignement musical », fait partie d'un mouvement plus large de « démocratisation culturelle ». Il est important de définir dans un premier temps ce concept et d'étudier brièvement son histoire et son évolution en France.

1. Qu'est-ce que la démocratisation culturelle ?

Intéressons-nous tout d'abord à la « démocratisation ». Le dictionnaire culturel *Le Robert 2005* la définit comme « l'action de démocratiser, de conduire à la démocratie ». Le verbe « démocratiser » a quant à lui deux sens : celui « d'introduire la démocratie dans une société » et celui de « rendre accessible à tous, populaire ». C'est ce deuxième sens qui nous intéresse dans le cas de la démocratisation culturelle.

La démocratisation serait donc l'action de rendre accessible quelque chose à toutes les classes sociales, le mettre à portée de tous, dans un souci d'égalité. On parle de démocratisation dans les domaines éducatifs, de la santé, des loisirs etc.
La démocratisation culturelle serait quant à elle, le fait de « rendre accessible à tous » la Culture.

La notion de culture est une conception très complexe, tant elle est utilisée pour définir des choses différentes : « les mots ont une histoire et, dans certaines mesures aussi, les mots font l'histoire. Si cela est vrai de tous les mots, cela est particulièrement vérifiable dans le cas du terme "culture" » (Cuche, 1996, p.9).
La Déclaration des Droits Culturels de Fribourg (mai 2007) définit la « culture » comme quelque chose qui recouvre les valeurs, les croyances, les convictions, les langues, les savoirs et les arts, les traditions, institutions et modes de vie dans lesquels une personne ou

un groupe exprime son humanité et les significations qu'il donne à son existence et à son développement.[1]

La définition que nous propose le dictionnaire culturel *Le Robert 2005* du mot « culturel » est « qui est relatif à la culture : ensemble des activités et des institutions consacrées aux arts, à la littérature, aux spectacles, à la musique, dans une société ».
La démocratisation culturelle serait donc le fait de rendre accessible à tous l'ensemble des activités et des institutions consacrées aux arts, à la littérature, aux spectacles, à la musique.

La démocratisation culturelle prend naissance en France avec André Malraux, première personnalité à occuper le poste de ministre chargé des Affaires Culturelles en 1959. Même si Malraux n'utilise pas le terme de « démocratisation culturelle », on la définit depuis cette époque comme « le processus d'accès aux œuvres légitimes ». Elle correspond à la diffusion d'œuvres artistiques dans le but de « rendre accessible à tous les œuvres de l'humanité. » (Beauvallet, 2010-2011, p. 9).
Cette conception de la démocratisation culturelle s'oppose à la notion de « démocratie culturelle ».

La démocratie est une « doctrine politique d'après laquelle la souveraineté doit appartenir à l'ensemble des citoyens, au peuple, une organisation politique (souvent la République) dans laquelle les citoyens exercent cette souveraineté » (*Le dictionnaire culturel le Robert*, 2005). La démocratie est également un système politique où chacun « participe à la destinée collective, à la vie de la cité. « Démocratiser, c'est donc non seulement « prendre part » quantitativement, mais encore qualitativement « apporter une part » (Marchand, 2011, p.183).
Une démocratie culturelle ne se résume donc pas uniquement à l'accès aux œuvres, elle doit également permettre à l'individu de se construire à travers les pratiques artistiques et culturelles.

La « démocratisation culturelle » est au cœur des politiques culturelles en France depuis André Malraux, et aujourd'hui encore, cela reste la priorité du Ministère de la Culture.

[1] https://www.fidh.org/IMG/pdf/fr-declaration.pdf

2. La démocratisation culturelle au cœur des politiques culturelles en France : évolutions des visions et des politiques mises en place

Pour mieux saisir le contexte dans lequel nous nous trouvons aujourd'hui, nous proposons de dresser un bref tableau de l'évolution des politiques culturelles en France depuis André Malraux. Pour cela, nous analyserons succinctement les politiques culturelles mises en place sous les présidences de Charles De Gaulle (André Malraux ministre des Affaires culturelles) et sous François Mitterrand (Jack Lang ministre de la Culture).

2.1. La politique culturelle d'André Malraux

La création d'une véritable politique culturelle publique est liée à la création du ministère des Affaires Culturelles en 1959, confié à André Malraux sous la présidence du général De Gaulle. Avant cette date, l'idée d'une « culture pour tous » est déjà présente, notamment avec les idéaux portés par le Front Populaire mais très peu d'actions allant dans ce sens ont été mises en place. Avant 1959, on parle de « popularisation » plutôt que de « démocratisation », c'est le temps de la « prise en compte » mais non de la « prise en charge ». La *Constitution de la IVème République du 27 octobre 1949* mentionne tout de même l'idée que « la nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture » (*Constitution de la IVème république du 27 octobre 1949* cité dans Poirrier, 2002, p. 160).

Le 9 janvier 1959, André Malraux est nommé ministre d'État. Le *décret du 24 juillet 1959* mentionne que le Ministère des Affaires Culturelles « a pour mission de rendre accessible les œuvres capitales de l'humanité, et d'abord de la France, au plus grand nombre possible de Français, d'assurer la plus vaste audience à notre patrimoine culturel, et de favoriser les œuvres de l'art et de l'esprit qui l'enrichissent » (*Décret du 24 juillet 1959 portant organisation du Ministère chargé des Affaires Culturelles* cité dans Poirrier, 2002, p.188).

La principale priorité du gouvernement est de réduire les inégalités, il s'agit en quelque sorte de « démocratisation » même si le terme n'apparaît pas encore. C'est l'apparition dans le discours politique de l'idée de « l'art pour tous ».
L'idée de Malraux est celle de la « culture du chef d'œuvre ». Pour ce dernier, il suffit de mettre les œuvres d'art en présence du public pour que l'art se démocratise. Sa principale action au sein du ministère est donc la mise en place des Maisons de la Culture sur l'ensemble du territoire français (huit Maisons de la Culture mises en place sur les vingt

initialement prévues). Ces lieux doivent permettre de mettre en relation le public et le chef d'œuvre. De cette façon, il compte lutter contre les inégalités sociales et géographiques et amener la culture en province, dans les lieux isolés culturellement.
Pour Malraux, il est nécessaire de créer un « choc esthétique » pour faire avancer la démocratisation culturelle. Il exclut le passage par l'éducation pour sensibiliser à l'art.

> Malraux considère que seul l'art a la vertu de rassembler dans le cadre d'une société dominée par le rationalisme. […] Un double refus marque la rupture avec l'Éducation Nationale : le refus d'une démocratisation qui passe par la connaissance artistique et le refus, concomitant, de tout pédagogisme. […] L'échec du rattachement de l'éducation populaire au Ministère des Affaires culturelles en est le meilleur témoignage » (Poirrier, 2002, p.181-182).

Les deux successeurs du général De Gaulle à la tête du gouvernement, Georges Pompidou (1969-1974) et Valery Giscard d'Estaing (1974-1981) ne tranchent pas avec la politique culturelle de leur prédécesseur. Leurs principales actions se résument à poursuivre la politique de diffusion des œuvres initiée par André Malraux.
Georges Pompidou souhaite redonner à Paris son rôle de carrefour international dans les domaines culturels et artistiques avec par exemple le projet du Centre National d'Art et de Culture du plateau Beaubourg, Valery Giscard d'Estaing se situe également dans cette ligne politique culturelle avec des projets comme celui du Musée d'Orsay, de la cité des sciences ou encore de l'Institut du monde arabe. Il faudra attendre le gouvernement de François Mitterrand pour un réel changement de cap en termes de politique culturelle.

En 1971, le *Rapport de la commission du VIème plan sur l'action culturelle* entérine l'échec de la démocratisation culturelle et met en lumière que la politique mise en place par Malraux ne peut remplir cette mission.

> De plus, comme l'autonomie de la personne passe de plus en plus par tout ce qui affecte la relation de l'individu au savoir, au travail, aux loisirs, à l'habitat ainsi qu'à l'environnement social et politique, la politique culturelle de l'État ne peut plus être seulement de maintenance, d'encouragement aux arts et de simple diffusion, elle doit être volontairement active, c'est-à-dire fournir aux hommes, à tous les niveaux de cette relation, l'occasion, les moyens de retrouver leur identité. (*Rapport de la commission du VIème plan sur l'action culturelle* cité dans Poirrier, 2002, p.284)

2.2. La politique culturelle de Jack Lang

L'arrivée de François Mitterrand (1981-1995) au gouvernement va être un véritable tournant. Jack Lang, nouveau ministre de la Culture, met en place une politique culturelle qui rompt avec la politique libérale du précédent gouvernement. Le 17 novembre 1981, lors de son discours à l'Assemblée Nationale, le nouveau ministre prônait : « Après une longue adolescence, l'âge de la maturité est enfin venu pour ce ministère. Il a vingt deux ans. L'heure du passage à l'âge adulte n'a que trop tardé. » (Lang cité dans Poirrier, 2002, p.386).

Dès 1982, le budget du ministère est multiplié par deux, le gouvernement prévoit un rapprochement du Ministère de l'Éducation nationale et du Ministère de la Culture, ce qui avait été exclut jusqu'alors depuis Malraux.

> Comment, […] le ministre de la Culture pourrait-il mettre fin à cette injustice criante qui, un siècle après Jules Ferry, prive des millions d'enfants français du droit effectif à l'apprentissage d'un art ? […] Le Ministère de l'Éducation nationale et le Ministère de la Culture devront jeter ensemble les bases […] d'une grande loi sur l'éducation artistique. (Lang, *discours du 17 novembre 1981*, cité dans Poirrier, 2002, p.384).

Le ministère fait le constat que la politique menée depuis sa création en 1959 n'a pas permis de réduire les inégalités d'accès aux institutions culturelles. La nouvelle politique se positionne en faveur d'une démocratie culturelle[2]. L'individu doit pouvoir se construire à travers les pratiques artistiques et culturelles : « Le Ministère de la Culture a pour mission de permettre à tous les français de cultiver leur capacité d'inventer et de créer, d'exprimer librement leurs talents et de recevoir la formation artistique de leur choix » (*Décret n°83-394 relatif à l'organisation du Ministère de la Culture,* cité dans Wallach, 2006, p.61).

Le gouvernement reconnait la diversité culturelle de la population qui construit et fait évoluer la « culture française ». C'est la fin d'une vision d'une culture française unique qu'il faut transmettre à la population :

> Mettre la culture « au pluriel » et « au quotidien » c'est donner à des groupes ou à des catégories sociales qui ne se reconnaissent pas dans la culture cultivée le moyen

[2] Cf. Première Partie – I. La démocratisation culturelle.

> d'affirmer leur identité culturelle et par là d'apporter leur propre contribution à une culture nationale débarrassée de tout préjugé hiérarchique, respectueuse du droit de la diversité. (Poirrier, 2002, p. 301).

Les collectivités locales, longtemps tenues à distance par l'état concernant les décisions essentielles, voient leurs rôles se préciser avec les lois de 1982-1983 permettant une première décentralisation des politiques culturelles.

Les années « Lang » marquent un véritable tournant : c'est la fin de la vision malrucienne et le début d'une démocratisation culturelle qui passe par l'enseignement, la pratique et la participation.

Depuis le gouvernement Lang, la ligne de la politique culturelle reste dans cette vision de « démocratisation culturelle ». Les principales actions concernent le « développement des pratiques et des enseignements », le « développement de l'éducation artistique et culturelle des enfants et des jeunes adultes tout au long de leurs cycles de formation », « la définition et la mise en œuvre de la politique du gouvernement dans le domaine de la décentralisation », ainsi que « le développement des industries culturelles et des nouvelles technologies de diffusion de la création et du patrimoine culturels. »[3]

[3] http://www.culture.gouv.fr/Nous-connaitre/Decouvrir-le-ministere/Missions

II. Vers un service public de l'enseignement musical spécialisé

Avant de parler de « démocratisation de l'enseignement musical spécialisé », il est important de retracer brièvement les fondements et les évolutions historiques des structures d'enseignement musical en France pour mieux saisir leurs missions dans le cadre d'un service public de l'enseignement musical.

1. Le Conservatoire de Paris : création d'un enseignement musical public

La création du Conservatoire de Paris le 16 thermidor an III (3 aout 1795) marque la création d'un premier enseignement musical public. Le Conservatoire National de Musique de Paris était uniquement destiné à la formation de musiciens professionnels, c'était un « enseignement musical centralisé pour une formation musicale spécialisée » (Duchemin & Veitl, 2000, p.179). À partir de 1800, il est demandé aux professeurs du Conservatoire d'écrire des méthodes pour chaque instrument dans le souci d'uniformiser l'enseignement musical sur le tout le territoire français.
Bien qu'installé dans la capitale, le Conservatoire de Paris n'était cependant pas destiné uniquement au public parisien. Il s'agissait d'envoyer les meilleurs musiciens du pays vers cet établissement. À sa création en 1795, il comptait des élèves de quarante-six départements différents.

À partir de 1826 se mettent en place les succursales du Conservatoire. Ce titre était attribué aux meilleures écoles, celles possédant un solide passé musical et ayant produit de « bons éléments » pour le Conservatoire (Deleforge, 1998/1999). Les succursales se multiplient : Lille et Toulouse (1826), Marseille et Metz (1841), Dijon (1845), Nantes (1846), Lyon (1874), Avignon (1884). Elles prennent le relais de l'examinateur officiel du Conservatoire de Paris qui avait comme mission de détecter les bons élèves à travers la province. Ce label de succursale apportait une légitimité mais également un financement de l'État pour son fonctionnement. C'était en quelques sortes les « antichambres » du Conservatoire de Paris dans les régions.
Les ancêtres des conservatoires actuels étaient donc des établissements qui avaient comme objectif de former des musiciens professionnels.

2. La politique musicale de Marcel Landowski

Malgré l'arrivée d'André Malraux au Ministère des Affaires Culturelles en 1959, il faudra attendre 1966 avec la création du Service de la musique confié à Marcel Landowski pour que le mode d'organisation des structures d'enseignement musical évolue enfin.
Avant l'arrivée de Landowski, l'enseignement musical en France est clairement hiérarchisé :

- en bas de la pyramide : les écoles associatives, harmonies et fanfares populaires
- au centre : les écoles nationales, anciennes succursales qui enseignent la musique savante
- au sommet : le Conservatoire de Paris

Landowski propose alors de mettre en place un « Plan de dix ans pour l'organisation des structures musicales françaises » en 1969. La politique de Marcel Landowski est dans la lignée du ministre des Affaires culturelles André Malraux, l'idée est de « rendre la musique accessible à tous » par l'implantation progressive de centres musicaux. « La préoccupation n'est pas avant tout sociale, mais bien géographique. Il faut d'abord qu'il y ait de la musique partout, pour que tous les Français puissent y accéder » (Lefevre, 2009, p.2).

2.1. Une politique d'animation musicale

Dans l'idée d'une action pour l'élargissement du public de concert, Marcel Landowski met en place dès 1966 une politique d'animation musicale en région. Les animateurs musicaux recrutés sont chargés de développer « la vie musicale en y assurant la coordination des activités musicales et en suscitant des activités nouvelles » (Lefevre, 2009, p.4). Six animateurs sont retenus et envoyés dans des régions dynamiques musicalement parlant pour expérimenter le processus et participer à un aménagement culturel de territoire. C'est en quelque sorte une des premières étapes d'une politique nationale musicale décentralisée.

2.2. Le Plan de Dix ans de 1969

L'idée de Marcel Landowski est que la vie musicale doit être étendue à tout le territoire français.

> C'est parce qu'en 1966 je pressentais, comme tous ceux qui vivaient professionnellement de la musique, l'explosion qui se préparait – parce que je

> savais que la musique est l'art de participation par excellence – que j'ai essayé de créer, en m'appuyant sur les enseignants des écoles contrôlées existantes et sur les municipalités concernées, le cadre d'une organisation à l'échelle du pays (Landowski cité dans Duchemin & Veitl, 2000, p.187).

En 1969, il met en place son « Plan de Dix ans ». L'enseignement musical est la principale cible de ce programme qui prévoit en fin de plan la création de six conservatoires nationaux (un seul en 1969), vingt-sept conservatoires régionaux (dix en 1969), trente-six écoles nationales (neuf en 1969) et soixante-douze écoles de musiques agréés (dix en 1969). Le but est d'affirmer la présence de l'État sur l'intégralité du territoire et de permettre l'accès d'un enseignement unifié pour l'ensemble de la population. Il s'agit donc d'un développement de l'offre au niveau national, assez similaire à l'action de Malraux avec les Maisons de la Culture.

Le plan prévoit également :

- une réorganisation des orchestres et des théâtres lyriques régionaux
- un reclassement des structures d'enseignements (exemple : les écoles nationales de musiques sont divisées en trois catégories : première catégorie au moins vingt-six disciplines et quatorze professeurs à temps complet, deuxième vingt-deux disciplines pour un même nombre de professeurs, troisième seize disciplines, les conservatoires nationaux passent à trente-deux disciplines obligatoires etc.),
- la fixation des conditions de recrutements des directeurs des établissements (C.N.R et E.N.M) par l'État et la création en 1969 du Certificat d'Aptitude aux fonctions de professeur de musique.

Le plan poursuit la décentralisation de la politique culturelle amorcée et réorganise les structures administratives de l'État en région.

Même si les objectifs fixés ne sont pas totalement respectés (notamment la création de neuf conservatoires nationaux), on peut observer une nette augmentation de la fréquentation des établissements d'enseignement musical : entre 1971 et 1979, le nombre d'élèves inscrits dans les conservatoires de région augmente de 27 084 à 36 223, dans les écoles nationales de musique de 23 278 à 37 864 et dans les écoles agréés de 14 669 à 28 590 (*Ibid.*, 2000, p.189).

2.3. Critique et remise en cause de la politique de Landowski

L'action du directeur de la musique se voit fortement critiquée à la fin des années soixante-dix, notamment par le Parti Socialiste qui propose un projet politique qui s'inscrit dans l'idéal d'une « démocratie culturelle »[4].

> Faire de la musique, comme peindre, penser, façonner des objets, inventer, c'est exprimer la liberté.
>
> Dans notre société, cette liberté est entravée :
>
> - par des contraintes sociales, qui la maintiennent dans un cercle étroit de public et de diffusion
> - par des contraintes économiques, normes imposées par les producteurs, les moyens de production, les médias
> - par des contraintes esthétiques même, car le social et l'économique engendrent et perpétuent des références de genres, de styles, où l'on enferme insidieusement, mais très vigoureusement, les musiciens comme le public
>
> Expérimenter la démocratie serait redonner leurs responsabilités individuelles et collectives aux élèves, aux interprètes, aux créateurs, créer d'autres rapports entre eux et le public, les amateurs, les organisateurs, les médias. (*Rencontre nationale de la culture « État et les musiques »* de 1977 (Parti Socialiste) cité dans Duchemin & Veitl, 2000, p.63).

Le projet musical mis en place par le Parti Socialiste remet en question les moyens d'actions de l'État qui sont ceux celles d'une politique de diffusion du savoir et des arts appréciés par une classe sociale aisée.

> La « démocratie musicale », ce n'est pas permettre à tous d'accéder à la Musique (avec une majuscule), mais placer la musique au cœur de la vie sociale. […] Autrement dit, la démocratie musicale n'est pas l'aboutissement d'une politique de diffusion du savoir et du gout, elle est une pratique sociale (Duchemin & Veitl, 2000, p.63-64).

---

[4] Cf. Première Partie – I. La démocratisation culturelle

3. La politique musicale de Maurice Fleuret

À l'arrivée de François Mitterrand au gouvernement et de Jack Lang au Ministère de la Culture, Maurice Fleuret est nommé Directeur de la Musique en 1981. D'énormes moyens financiers sont débloqués pour la direction de la musique : le milliard de francs est dépassé en 1983 alors qu'il était de cinq cent millions en 1981.

Maurice Fleuret veut appliquer une politique qu'il qualifie de sociale :

> Cette politique, elle est surtout sociale. Même si elle ne l'est pas encore autant qu'il le faudrait. On me dira que c'est bien la moindre des choses que la politique musicale d'un gouvernement de gauche soit sociale ! Mais ce n'est pas si évident, quand on connaît le poids des habitudes et le rapport que les pratiques culturelles entretiennent avec l'argent (Fleuret cité dans Duchemin & Veitl, 2000, p.153).

Il fait le constat qu'il existe encore énormément d'inégalités d'accès aux établissements culturels, son action a pour but de les réduire dans tout les domaines :

> Il y a […] d'autres inégalités géographiques, selon que vous habitez tel village, tel grande ville, vous savez bien que vous n'avez pas les mêmes possibilités. Inégalités sociales, je remarque que les grandes institutions de diffusion qui étaient soutenues en priorité par le régime précédent s'adressaient pour l'essentiel à des classes déjà privilégiées par la fortune ou par l'éducation et c'est dans ce sens-là que nous avons à faire beaucoup pour que tous les français (déjà le maximum de français et si possible à terme tous les français) puissent avoir les mêmes droits que les autres (*Ibid*., 2000, p.152).

La politique de Maurice Fleuret est fondée sur un concept de « démocratie culturelle » où le droit à la différence est aussi important que l'égalité entre tous (Duchemin & Veitl, 2000).

Le Directeur de la Musique souhaite réaliser une réorganisation des politiques culturelles et plus précisément musicales en proposant une décentralisation conférant plus d'autonomie aux collectivités locales. Cette réorganisation passe par la mise en place d'une autre politique de l'éducation musicale en milieu scolaire, une réforme de l'enseignement musicale ainsi que le soutien à la création et l'intégralité des « autres musiques » (traditionnelles, jazz, chanson, rock etc.).

Sans détailler l'intégralité des actions du gouvernement, nous proposons de nous intéresser à la réorganisation de l'enseignement musical engagée à partir de 1981. Cet objectif passe avant tout pour le Directeur de la Musique par deux grands chantiers : celui de la réforme de l'enseignement général et celui de l'enseignement spécialisé.

3.1. L'enseignement musical à l'école

À l'arrivée de Maurice Fleuret à la Direction de la Musique, l'enseignement musical au sein de l'enseignement général est très peu développé. Malgré la volonté de Landowski de développer la pratique musicale à l'école et la mise en place de certaines mesures comme la mise en place des classes à horaires aménagés, des conseillers pédagogiques en éducation musicale (CPEM), aucun partenariat entre le Ministère de l'Éducation et celui de la Culture n'ont été mis en place. *Le Rapport du comité technique de réforme de l'enseignement musical* de juillet 1982 montre que la volonté du gouvernement est de repenser les contenus scolaires basés sur les pédagogies nouvelles et la nécessité de développer la formation musicale et pédagogique des formateurs et musiciens intervenants.

En 1981, la formation des professeurs des écoles en éducation musicale est très pauvre (soixante-dix heures réparties sur deux ans) et il n'existe aucune formation de musicien intervenant dans le contexte scolaire. Dès 1983, le gouvernement met en place une formation universitaire au sein des CFMI (centres de formation de musiciens intervenants). Sa vocation est de proposer une formation spécifique musicale et pédagogique permettant aux musiciens de travailler en collaboration avec les instituteurs. (Duchemin & Veitl, 2000, p.273). La création de ces centres marque le début d'une collaboration entre le Ministère de la Culture et celui de l'Éducation nationale. En 1988, neuf centres sont présents sur le territoire : Aix-Marseille, Lille-III, Lyon, Paris XI-Orsay, Poitiers, Rennes-II, Strasbourg-II, Toulouse-I et Tours.

Maurice Fleuret ne parviendra pas à élaborer une loi sur les enseignements artistiques, elle sera votée après son départ, le 6 janvier 1988. Il arrive cependant à mettre en place un protocole d'accord entre le Ministère de l'Éducation nationale et le Ministère délégué à la Culture le 29 avril 1983 qui affirme la nécessaire cohérence entre le projet éducatif et le projet culturel du gouvernement ainsi que la nécessité de développer une coopération entre les deux ministères (Duchemin & Veitl, 2000).

3.2. L'enseignement musical spécialisé

Maurice Fleuret, à son arrivée au gouvernement, place l'enseignement dans une vision globale de la vie musicale, pratique sociale complexe et diversifiée :

> Transmettre un savoir musical, perpétuer une tradition nationale de haute qualité ne peuvent demeurer les objectifs premiers de l'enseignement spécialisé, mais celui-ci doit s'ancrer dans une réalité musicale qui n'est pas celle de la seule pratique professionnelle ; si la musique est une pratique sociale, alors l'enseignement musical est une nécessité sociale (Duchemin & Veitl, 2000, p.194).

L'action de Maurice Fleuret dans ce domaine est donc de rendre accessible l'enseignement spécialisé au plus grand nombre, non plus dans le but de former des musiciens professionnels mais dans le but de donner une chance à toute la population de pratiquer une activité musicale de qualité. Cette vision change fondamentalement le rôle des établissements spécialisés. *Le rapport du comité technique de réforme de l'enseignement musical* de 1982 précise les objectifs de cette réforme :

> Donner à tous la possibilité d'accéder à un enseignement musical de qualité, intégrer la pratique collective à tous les niveaux d'enseignement, faire une place large à la pédagogie musicale, ouvrir l'enseignement à toutes les pratiques musicales présentes dans le corps social, mieux adapter l'enseignement aux besoins professionnels du pays. (*Rapport du comité technique de réforme de l'enseignement musical de 1982* cité dans Duchemin & Veitl, 2000, p. 199)

L'action du gouvernement pour développer cette « démocratisation de l'enseignement musical » prend plusieurs formes :

- Poursuivre le développement géographique amorcé par Landowski

Bien que développé depuis Landowski, l'égalité géographique d'accès à un enseignement musical soutenu par l'État est loin d'être réalisée en 1981. Cela crée deux catégories d'enseignement musical, d'un côté, un enseignement contrôlé et reconnu par l'État avec un personnel qualifié. De l'autre, des structures à la qualité incertaine, avec des risques accrus d'insuffisance pédagogique et « d'utilitarisme » local (*Rapport du comité technique de réforme de l'enseignement musical* de 1982 cité dans Duchemin & Veitl, 2000, p. 200).
La première action du gouvernement est de continuer le déploiement géographique des établissements labellisés. Pour cela, le budget consacré à l'enseignement musical spécialisé

augmente considérablement. Selon l'étude du Credoc, le rythme de création d'écoles municipales a connu une importante acceleration entre 1978 et 1984 : près de 40% des écoles publiques actuelles ont ouvert à cette période. (*Le Développement de l'enseignement de la musique et de la Danse, Enquête du Credoc*, cité dans Duchemin & Veitl, 2000, p. 205).

- Le *Schéma directeur pour l'organisation pédagogique d'un conservatoire national de région ou d'une école nationale de musique* de 1984

Le gouvernement met également en place en 1984 le premier texte d'harmonisation des démarches pédagogiques à l'échelle nationale. Le *Schéma directeur pour l'organisation pédagogique d'un conservatoire national de région ou d'une école nationale de musique* dicte une ligne pédagogique commune aux établissements labellisés par l'État. Il impose une organisation des structures d'enseignement en départements pédagogiques et une organisation du cursus musical en cycles. Il précise également les modalités d'examens et de contrôle des élèves.

Le schéma engage dans une réforme de l'enseignement musical sur plusieurs points de vue :

- la mise en place dans les conservatoires de départements optionnels (composition et direction, musiques anciennes, musiques traditionnelles, jazz et musiques dérivées, électroacoustique). Cela montre la volonté du gouvernement de reconnaitre la diversité culturelle.
- l'organisation de l'enseignement musical proposait jusqu'à alors un apprentissage « vertical » basé essentiellement sur la pratique individuelle instrumentale. Ce texte rompt avec cette tradition hiérarchisée de l'enseignement musical et propose un apprentissage plus « horizontal » où l'apprentissage passe par des disciplines diverses et un renforcement des pratiques collectives.

  Cet apprentissage « horizontal » engage les enseignants à travailler en équipe, d'où l'organisation des établissements en « départements pédagogiques ».

Le schéma introduit une nouvelle organisation du cursus musical et établit la notion de « contrôle continu ».

La notion de grands cycles d'études s'étendant sur plusieurs années doit se substituer à la notion de degrés annuels. En effet, il convient d'établir un découpage

> plus souple des cursus afin d'offrir aux élèves une progression mieux adaptée à leur propre rythme, sans toutefois diminuer le caractère exigeant de cet enseignement. (Ministère de la Culture et de la Communication, 1984, p.3)

Il prévoit deux cycles supérieurs : un cycle court qui peut être une finalité pour les élèves qui ne souhaitent pas poursuivre des études préprofessionnelles, un cycle long pour ceux qui se destinent à devenir professionnels. La priorité n'est plus de former des musiciens de métier mais des amateurs.

- La formation des enseignants

Malgré la mise en place en 1969 du Certificat d'Aptitude par Landowski, l*e Rapport du comité technique de réforme de l'enseignement musical* souligne le fait qu'il n'existe pas de véritables structures de formation pédagogique des enseignants et de préparation à l'examen de ce diplôme. Cela « entraîne l'échec d'environ 50% de ceux qui ont été retenus après les épreuves techniques d'exécution. » *(Rapport du comité technique de réforme de l'enseignement musical* cité dans Duchemin & Veitl, 2000, p. 232).

Le gouvernement met en place des classes de préparation au Certificat d'Aptitude (CA) réparties sur tout le territoire à partir de 1986. C'est le début d'une première formation pédagogique. Entre 1983 et 1986, le gouvernement conçoit des nouveaux CA : électroacoustique, accordéon, jazz, musique traditionnelle, claviers électroniques, culture musicale.

Les titulaires du CA sont souvent recrutés dans les structures importantes, les établissements nationaux. Les écoles de musique ont quant à elle un personnel moins qualifié. Pour palier à cette inégalité, le gouvernement décide de créer le Diplôme d'État en 1983. Il met également en place des programmes de formation continue et des sessions de préparation à ce nouveau diplôme dès novembre 1985.

Ces actions du gouvernement témoignent d'une volonté de reconnaitre le métier de professeur d'enseignement artistique et de la nécessité de former la profession dans ce domaine.

4. L'enseignement musical spécialisé dans un contexte de décentralisation

Le service public de l'enseignement musical est à remettre dans un contexte de décentralisation des politiques culturelles amorcée dans les années 1970-80.

> La décentralisation est un processus d'aménagement de l'État qui consiste à transférer des compétences administratives de l'État vers des entités (ou des collectivités) locales distinctes de lui.[5]

L'article 62 de la *loi du 22 juillet 1983* stipule que « les établissements d'enseignement public de la musique, de la danse et de l'art dramatique relèvent de l'initiative et de la responsabilité des communes, des départements et des régions » (*Loi du 22 juillet 1983* cité dans Beauvallet, 2010-2011, p.26). Cette décentralisation progressive a pour but de proposer une offre adaptée à la situation géographique et sociale de chaque territoire, qui répond donc au plus près aux demandes de la population.

La *loi du 13 août 2004* sur les responsabilités locales prolonge cette décentralisation relative aux enseignements artistiques du spectacle vivant. L'article 101 précise les responsabilités de chaque niveau de collectivités territoriales en ce domaine :

> Ces établissements relèvent de l'initiative et de la responsabilité des collectivités territoriales dans les conditions définies au présent article.
>
> Les communes et leurs groupements organisent et financent les missions d'enseignement initial et d'éducation artistique de ces établissements. Les autres collectivités territoriales ou les établissements publics qui gèrent de tels établissements […] peuvent poursuivre cette mission ; ces établissements sont intégrés dans le schéma départemental.
>
> Le département adopte […] un schéma départemental de développement des enseignements artistiques dans les domaines de la musique, de la danse et de l'art dramatique. Ce schéma, élaboré en concertation avec les communes concernées, a pour objet 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.
>
> La région organise et finance […] le cycle d'enseignement professionnel initial.
>
> L'État procède au classement des établissements en catégories correspondant à leurs missions et à leur rayonnement régional, départemental, intercommunal ou communal. Il définit les qualifications exigées du personnel enseignant de ces

[5] http://www.vie-publique.fr

établissements et assure l'évaluation de leurs activités ainsi que de leur fonctionnement pédagogique. [6]

III. Quelle démocratisation de l'enseignement musical spécialisé ?

Depuis Marcel Landowski, et encore plus précisément Maurice Fleuret, une réelle volonté politique de « démocratiser » l'enseignement musical au sein des établissements publics a été mis en place. La politique culturelle initiée par Jack Lang a été poursuivie dans le but de donner accès à l'apprentissage de la musique « au plus grand nombre ».

Comment se traduit la démocratisation de l'enseignement musical spécialisé aujourd'hui ?

1. La *Charte de l'enseignement artistique* : vers une démocratisation de l'enseignement musical spécialisé

Comme évoqué précédemment, le *Schéma directeur pour l'organisation pédagogique d'un conservatoire national de région ou d'une école nationale de musique* de 1984 (Ministère de la Culture et de la Communication, 1984) est le premier texte qui fixe l'organisation des structures d'établissements dans le but d'homogénéiser les programmes à l'ensemble du territoire. Dans ce premier texte, les missions des structures enseignantes en termes de démocratisation ne sont nullement mentionnées.

En 1992, un nouveau *Schéma directeur de l'organisation pédagogique des écoles de musique et de danse* (Ministère de la Culture et de la Communication, 1992) est publié. Il définit plus précisément l'organisation, les programmes pédagogiques et les conditions d'évaluations des structures. Dans l'introduction au schéma, *les missions des écoles de musique et de danse* sont décrites :

> Les écoles de musique et de danse sont donc ouvertes à des publics extrêmement divers : par leurs âges, par leurs origines socioprofessionnelles, par leurs goûts et leurs traditions culturelles, par la nature de leur demande enfin.
> Lieux d'enseignement et de pratique amateur, lieux de formation professionnelle précoce et donc de promotion sociale, les écoles de musique et de danse se doivent

[6] https://www.legifrance.gouv.fr/

> de réaliser au mieux cette ouverture, de contribuer autant que possible à la réduction des inégalités sociales et géographiques.
> Cette préoccupation partagée avec les collectivités publiques responsables des établissements, avec les parents d'élèves, avec les institutions partenaires (l'Education nationale en particulier), doit se traduire par la recherche de toutes mesures favorisant l'accès des écoles de musique et de danse telles que : constitution de syndicats intercommunaux ou signature de conventions entre les communes, aménagement des horaires scolaires, développement des pratiques collectives et création d'activités correspondant à des traditions culturelles diverses (*Ibid*., p.7).

Il est donc demandé aux établissements labellisés une véritable mission d'ouverture et de diversifications des publics afin de réduire toutes les formes d'inégalités d'accès à l'apprentissage musical.

En 1996, un nouveau *Schéma d'orientation pédagogique des écoles et de musique et de danse* (Ministère de la Culture et de la Communication, 1996) paraît. On y parle cette fois d'égalité d'accès à la pratique musicale et chorégraphique :

> Leur mission [écoles de musique et de danse] fondamentale de formation s'élargit vers de nouvelles perspectives répondant aux attentes de la société contemporaine : développement des enseignements artistiques en milieu scolaire, animation de la vie culturelle de la cité, réduction des inégalités sociales, au travers d'actions de sensibilisation des publics, de diffusion, de création et d'encadrement des musiciens et des danseurs amateurs.
> La diversification des contenus musicaux et chorégraphiques ainsi que l'approche de nouveaux publics imposent la poursuite de l'évolution importante déjà accomplie par les écoles de musique et de danse, d'autant plus que l'ouverture nécessaire pour une meilleure égalité d'accès à la pratique musicale et chorégraphique doit s'effectuer en gardant le souci permanent de la qualité de l'offre. (*Ibid*., 1996, p.1)

Il faut attendre 2001 pour que paraisse *la Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre* (Ministère de la Culture et de la Communication, 2001). Ce texte définit les missions des structures d'enseignement artistique, notamment dans la démarche de « démocratisation culturelle » et se donne pour objectifs de « rassembler les partenaires

publics autour d'un projet commun pour les établissements d'enseignement artistique, de clarifier les orientations qui fondent la politique de l'État en ce domaine, en insistant sur les missions pédagogiques et artistiques, mais aussi culturelles et territoriales, des établissements d'enseignement contrôlés. » (*Ibid*., p.2).

La charte précise que « l'éducation artistique est le premier vecteur de 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 d'œuvres de référence. » (*Ibid*, p.3).

Pour servir cette démarche de démocratisation culturelle, la charte exige un partenariat des structures enseignantes avec l'Éducation nationale « afin de favoriser l'accès au plus grand nombre d'élèves aux pratiques artistiques » (*Ibid*., p.2), notamment grâce à l'action de musiciens intervenants au sein des programmes « musique à l'école ». Les structures enseignantes doivent intervenir dans le cadre de l'enseignement général et participer à des actions de sensibilisation visant la réduction des inégalités sociales d'accès aux pratiques culturelles (*Ibid*., p.2).

Afin de favoriser « l'accès à tous » à l'enseignement musical spécialisé, les collectivités locales ont la responsabilité de fixer « les droits d'inscription selon un barème permettant l'accès le plus large possible à toutes les populations concernées, y compris les plus défavorisés » (*Ibid*., p.6).

Avec ce texte de 2001, les missions des établissements d'enseignement spécialisé sont précisées. Depuis 1984, les programmes pédagogiques et l'organisation des cursus étaient définies mais les missions d'élargissement des publics n'apparaissaient pas dans les textes officiels. Les structures enseignantes doivent donc mener des actions de sensibilisation et de formation dans le cadre scolaire en partenariat avec les structures locales afin de réduire les inégalités et donner accès au plus grand nombre à l'enseignement musical.

Le nouveau *Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique* de 2008 réaffirme ses missions de service public : les établissements « doivent œuvrer à mettre en place des mécanismes garantissant la démocratisation de l'accès à la formation et à la culture en mettant en place une politique de partenariat avec le milieu scolaire, les structures chargés de la pratique en amateur et les organismes culturels et sociaux (Ministère de la Culture et de la Communication, 2008, p.2).

2. L'émergence de dispositifs de démocratisation de la pratique instrumentale

Parallèlement à l'enseignement dans les conservatoires et écoles de musiques se développent en France des dispositifs qui visent une démocratisation de la pratique instrumentale. Ces dispositifs sont inspirés par le modèle vénézuelien *El Sistema* créé en 1975 par José Antonio Abreu, musicien, chef d'orchestre reconnu et économiste.
L'idée initiale *d'El Sistema* est simple : l'accès à la musique et à son enseignement doit être un droit pour tout enfant, sans distinction. Le « Maestro Abreu » fait le constat dans son pays d'un manque évident d'éducation, particulièrement dans les quartiers défavorisés, et pense que la racine du problème social réside dans l'exclusion. Il décide alors de créer un réseau de *núcleos,* sortes de noyaux de culture où sera apprise, jouée et enseignée la musique en collectif.
Aujourd'hui, cette institution rassemble au Venezuela plus de sept cent mille enfants autour de la musique et de ses quelques onze programmes différents. Ils se répartissent sur mille trois cent cinq orchestres de jeunes et mille cent vingt-et-un chœurs d'enfants, avec un personnel enseignant de neuf mille dix professeurs répartis sur les vingt-quatre états. L'institution est dédiée à la formation, la prévention et le sauvetage des catégories les plus vulnérables du pays, quelque soit leur âge ou leur situation socio-économique. Ce programme n'a donc pas une vocation principalement culturelle, il dépend du Ministère des Affaires Sociales. Ce programme est gratuit pour tous les enfants avec des professeurs et des instruments mis à disposition.

Nous proposons de présenter rapidement les deux principaux dispositifs de pratique collective présents en France soutenus par l'État : l'orchestre à l'école (pratique musicale collective en milieu scolaire) et le dispositif DEMOS (pratique musicale en orchestre symphonique dans les structures sociales), tous deux inspirés par le modèle vénézuélien décrit brièvement ci-dessus.

- L'orchestre à l'école

Le programme « orchestre à l'école » est créé en 1999 par la Chambre syndicale de la facture instrumentale et est géré depuis 2008 par l'association « orchestre à l'école ». C'est un projet social, éducatif, culturel et citoyen de pratique collective en milieu scolaire. Les objectifs de ce dernier sont :

- L'épanouissement et confiance en soi des enfants

- L'intégration dans le groupe classe, l'instauration d'un climat favorable dans la classe et dans l'école
- L'ouverture culturelle des enfants, ainsi que de leur famille
- Établir une relation de confiance entre les familles et les institutions scolaires
- L'implication des familles dans le parcours scolaire et artistique des enfants
- La contribution au dynamisme de la vie culturelle du territoire
- La création de lien social
- L'apprentissage de la citoyenneté [7]

L'apprentissage au sein d'un orchestre à l'école est étalé sur une période de trois années.
Un orchestre à l'école est créé grâce à un partenariat entre un établissement scolaire, une structure d'enseignement de la musique, un luthier et une collectivité. En 1999, deux orchestres sont au départ du projet. En septembre 2017, mille-deux-cent-trente orchestres à l'école sont recensés.
L'association « orchestre à l'école » est soutenu par le Ministère de la Culture, le Ministère de l'Éducation nationale ainsi que le Ministère de la Jeunesse et des sports.

- Le dispositif DEMOS (Dispositif d'éducation musicale et orchestrale à vocation sociale)[8]

DEMOS est un projet de démocratisation culturelle centré sur la pratique musicale collective en orchestre symphonique créé par la Philharmonie de Paris/Cité de la musique en 2010. Il propose une initiation à la musique classique au travers « d'une pédagogie collective qui développe une relation sensible à un patrimoine auquel ils sont peu familiers »[9]. Le public ciblé par ce dispositif sont les enfants issus de zones « éloignées culturellement ». Le projet propose une action de proximité sur des territoires où les structures d'enseignement spécialisé sont absentes. Il a pour objectifs de « lever les freins sociaux et culturels liés à la pratique musicale, proposer un dispositif complémentaire des institutions existantes, contribuer au développement personnel des jeunes, créer une

[7] http://www.orchestre-ecole.com
[8] Le projet DEMOS est décrit précisément dans la Seconde partie
[9] http://demos.philharmoniedeparis.fr

dynamique territoriale innovante »[10] . L'apprentissage au sein du projet DEMOS est étalé sur une période de trois années.

Un orchestre DEMOS est créé grâce à un partenariat entre des représentants des collectivités territoriales, des structures enseignantes, des orchestres, des structures et autres acteurs sociaux. La Philharmonie de Paris en est le coordinateur national et l'opérateur en île de France.

En 2010, quatre orchestres réunissant au total quatre-cent-cinquante enfants sont lancés en Ile-de-France. Aujourd'hui, trente orchestres sont présents sur tout le territoire. Le dispositif DEMOS est soutenu par le Ministère de la Culture, le Ministère de la Cohésion du territoire, le Ministère des Outre-mer ainsi que l'Union Européenne.

[10] http://www.orchestre-ecole.com

IV. Conclusion : où en est la démocratisation de l'enseignement musical aujourd'hui au sein des établissements ?

Depuis 1966, un certain nombre de mesures ont été prises par les différents gouvernements dans le but de donner accès au plus grand nombre à l'enseignement musical, dans une démarche de « démocratisation culturelle ».
Les actions se sont d'abord traduites par un déploiement géographique des structures d'enseignement de la musique amorcé par Marcel Landowski.

Avec l'arrivée de Jack Lang en tant que ministre de la Culture, ce déploiement a continué de s'intensifier et d'autres actions ont été mises en place au sein des établissements d'enseignement de la musique :

- Les contenus pédagogiques proposés ont été redéfinis
- L'intégration d'autres esthétiques (jazz, musiques actuelles, musiques traditionnelles) au sein des établissements ont permis de proposer un enseignement musical plus diversifié et plus accessible pour des catégories sociales qui ne se reconnaissaient pas dans le schéma traditionnel du conservatoire.
- Le développement des pratiques collectives introduit une autre façon d'apprendre la musique qui prend en compte la dimension sociale et propose une formation moins centrée sur l'individu.
- Les missions de ces structures ont été modifiées : le but n'est plus de « former des musiciens professionnels » mais de proposer un enseignement de qualité à l'ensemble de la population.
- L'organisation des études en cycles a permis de proposer un apprentissage plus adapté aux rythmes des élèves.
- La création du Certificat d'Aptitude, du Diplôme d'État et du Diplôme Universitaire de Musicien Intervenant a montré la volonté de proposer un enseignement de qualité et une professionnalisation du métier de « professeur d'enseignement artistique » et de « musicien intervenant ».
- La décentralisation amorcée dans les années 1970-80 a renforcé une politique de proximité plus adaptée à la réalité des territoires.
- Le partenariat mis en place avec le Ministère de l'Éducation nationale a permis de proposer une initiation à la pratique artistique de qualité en milieu scolaire.

Toutes ces actions dans cette démarche de démocratisation culturelle menées par ces deux gouvernements ont continué de se développer avec :

- La parution de schémas nationaux et départementaux à destination des conservatoires et écoles de musique ainsi que la *charte de l'enseignement artistique*
- La mise en place de formations diplômantes au métier de professeur d'enseignement artistique et de musicien intervenant et la parution des référentiels de métier
- La décentralisation des structures d'enseignement artistique
- Le renforcement des liens entre le Ministère de la Culture et celui de l'Éducation nationale au travers du parcours d'éducation artistique et culturelle

Malgré toutes ces mesures mises en place, y-a-t-il aujourd'hui une diversification des publics au sein des structures d'enseignement de la musique ? Le discours politique est-il en harmonie avec la réalité du terrain ?

Si l'aide de l'État aux établissements publics d'enseignement musical constitue environ 25% de leur budget jusqu'en 1984, une coupure de 25 millions de francs ramène en 1985 les subventions à une moyenne de 8 à 12% (Duchemin & Veitl, 2000). Le désengagement de l'État dans le financement des structures se poursuit et les collectivités territoriales sont devenues aujourd'hui le premier financeur public de la Culture en France.

Si l'égalité géographique a progressé, l'égalité sociale a-t-elle vraiment évolué ? Les structures d'enseignement accueillent de plus en plus d'élèves, mais le public se diversifie-t-il réellement ?

Le public des conservatoires et écoles de musiques semble resté aujourd'hui essentiellement composé de « couches sociales » moyennes et supérieures. Le conservatoire est aujourd'hui toujours vu comme un modèle d'excellence musicale d'apprentissage de la musique classique réservé à une « élite sociale ». Même s'il est très difficile de mesurer l'avancée de la démocratisation au sein des établissements, on constate que cette dernière peine aujourd'hui à évoluer, elle est stagnante.
Pour Jean-Claude Wallach, la politique culturelle s'est très peu préoccupée de la diversification de son public :

> Les politiques conduites par l'État depuis le début des années 1960 ont bien plus été des politiques de l'art que des politiques de la culture. Ses services se sont bien plus

> attachés à soutenir la production et les professionnels concernés (les artistes et tous ceux qui participent à la production matérielle des œuvres et à leur diffusion) qu'à se préoccuper véritablement de la question des publics. […] Affirmer que la mission centrale du ministère est de « rendre accessible les œuvres capitales de l'humanité, et d'abord de la France, au plus grand nombre de français », accréditer l'idée que le but de l'action est la démocratisation de la culture sans même officialiser réellement l'usage de cette expression, sont autant d'indices qui témoignent du fait que la préoccupation première est celle de « favoriser la création des œuvres de l'art et de l'esprit » et plus particulièrement ; celles qui « enrichissent » ce « patrimoine culturel » que l'on s'attache tant à « rendre accessible ». Toute l'ambiguïté des politiques conduites par le ministère et ses agents réside dans ces quelques mots » (Wallach, 2006, p. 60).

Pour Wallach, la « démocratisation », doit s'exprimer en termes de « diversification des publics ».

Avec les actions des précédents gouvernements, l'offre d'accès à l'enseignement musical s'est considérablement développée. Mais pour que la démocratisation s'effectue, un double-mouvement ne serait-il pas nécessaire ?
D'une part en cherchant à attirer de nouveaux publics, mais d'autre part, en cherchant à faire émerger la demande ? Les politiques culturelles ne se sont-elles pas cantonnées dans des processus visant au développement des équipements sans se préoccuper des attentes de la population ?

L'enjeu est donc de taille : comment mettre en place des actions concrètes de démocratisation culturelle et plus précisément, comment démocratiser l'enseignement musical au sein des structures publiques d'enseignement musical ?

Bien que la nécessité de développer l'offre et la demande est certaine et indéniablement liée aux actions politiques, une autre clé de la « démocratisation de l'enseignement musical spécialisé » ne se trouve-t-elle pas dans les mains des professeurs d'enseignement artistique et de leurs volontés d'accueillir et de s'adapter à ces nouveaux publics ?

Seconde Partie : un exemple d'intégration d'élèves issus du dispositif DEMOS au conservatoire

I. Protocole expérimental

1. Point de départ

Dans la première partie de l'étude, nous avons fait le constat que, malgré les orientations de diversification des publics demandées aux établissements d'enseignement musical, le public des conservatoires semble encore majoritairement issu d'une classe sociale aisée. Les structures enseignantes ont pourtant une véritable mission de service public : rendre accessible l'apprentissage musical spécialisé à tous, ou tout du moins « au plus grand nombre ».

Le but premier de cette étude est de proposer une réflexion sur le rôle du professeur d'enseignement artistique au sein de la démarche de « démocratisation culturelle », de réfléchir sur sa posture et par prolongation, sur ses moyens d'actions.
Nous l'avons vu, les missions des établissements ont sans cesse évolué durant les quarante dernières années, impliquant une évolution du métier d'enseignant et en particulier, au regard de sa catégorie d'emploi, celui du professeur territorial d'enseignement artistique. (Denizot, 2009).

Parallèlement à l'enseignement en conservatoire et écoles de musiques, nous avons vu qu'il se développait une autre forme d'apprentissage instrumental au sein des programmes comme ceux de l'« orchestre à l'école » et de « DEMOS ». Ces dispositifs proposent un apprentissage qui se veut plus « démocratique », s'adressant pour l'un au public scolaire, pour l'autre, aux enfants issus de « zones défavorisées » qui ne disposent pas de ressources économiques, sociales ou culturelles suffisantes pour accéder à la pratique instrumentale. (Deslyper, Eloy, Guillon & Martin, 2016, p.13).

À travers ces dispositifs se créé une véritable démarche de « démocratisation » de l'apprentissage de la pratique instrumentale qui répond au constat que cette dernière n'évolue que très peu au sein des établissements d'enseignement.

Cependant, comme nous l'avons vu précédemment, la participation à ces deux dispositifs ne s'étale que sur trois années. La question se pose donc des finalités de l'apprentissage musical.

Que deviennent ces enfants ensuite ? Pour certains, ils arrêtent leurs activités musicales, pour d'autres on leur propose d'intégrer les structures d'enseignement artistique du territoire.

Comment se passe cette intégration au sein des conservatoires et écoles de musique ?

C'est le point de départ de cette expérimentation qui propose d'essayer de comprendre les causes des difficultés de diversifications de publics au sein des conservatoires et de réfléchir sur les actions qui pourraient être mises en place pour réussir à proposer un enseignement musical plus « démocratique » au sein de ceux-ci.

2. Présentation de l'expérimentation et des enjeux

L'expérimentation proposée dans le cadre de cette recherche est une étude de cas de trois élèves ayant intégré le conservatoire après leur participation au projet DEMOS.

À l'issue de la phase de trois années d'apprentissage au sein du projet, « les enfants qui souhaitent poursuivre la musique sont, dans la mesure du possible, accompagnés par les référents du projet pour s'inscrire dans une structure d'enseignement musical spécialisé (conservatoire, école de musique) » (*Ibid.*, p.13). Suivant les territoires, l'intégration de ces élèves a plus ou moins bien fonctionné. La mission première a donc été de trouver un terrain où la majorité des élèves issus de DEMOS continuaient leur apprentissage musical au conservatoire.

L'idée de cette expérimentation est simple : chercher sur ce terrain ce qui a permis une bonne intégration de ces élèves au conservatoire tout en analysant les difficultés qu'ont pu rencontrer les familles et l'institution. Son but final est de proposer des pistes d'actions en faveur d'une « diversification des publics » en conservatoire.

Une seule étude de cas ne peut prétendre à arriver à des conclusions généralisées mais permet de susciter des pistes de réflexions sur la place et le rôle du professeur d'enseignement artistique en faveur d'une démocratisation de l'enseignement musical au conservatoire.

Pour mener à bien cette expérience, j'ai décidé d'observer trois élèves ayant intégré le conservatoire depuis plus de deux ans (au terme de leur apprentissage à DEMOS, six enfants du groupe se sont inscrits dans l'établissement sur un groupe de quinze enfants).
Cette enquête a été réalisée sous forme d'entretiens. Dans le souci de respecter les personnes interrogées, il a été décidé de les réaliser de manière anonyme. Les noms ont donc été modifiés.

Quinze entretiens ont été réalisés avec :

Les élèves et leurs familles :

1. Amel, 15 ans, ancienne élève au sein du dispositif DEMOS, élève au conservatoire (violoncelle)
2. Mère d'Amel
3. Sofiane, 11 ans, ancien élève au sein du dispositif DEMOS, élève au conservatoire (violoncelle)
4. Mère de Sofiane
5. Emilia, 14 ans, ancienne élève du dispositif DEMOS, élève au conservatoire (violon)
6. Mère d'Emilia

Les intervenants, acteurs lors de la phase DEMOS

7. Madame Chaffangeon, directrice du centre social du quartier (partenaire de la Philharmonie de Paris au sein du projet DEMOS)
8. Madame Elgrishi, coordinatrice du projet DEMOS à la Philharmonie de Paris
9. Madame Girard, intervenante violoncelle lors du projet DEMOS
10. Monsieur Berton, intervenant violon lors du projet DEMOS

Les professeurs du conservatoire

11. Monsieur Bernier, professeur de formation musicale de Sofiane lors de son intégration au conservatoire et directeur des pratiques collectives cordes
12. Monsieur Jednak, professeur de formation musicale d'Amel et d'Emilia lors de leur intégration au conservatoire
13. Madame Pellet, professeure de violoncelle d'Amel et de Sofiane au conservatoire
14. Monsieur Beesau, professeur de violon d'Emilia au conservatoire
15. Monsieur Chausse, professeur de violon au conservatoire et intervenant DEMOS pour l'orchestre avancé[11]

[11] Cf. Seconde Partie - II. 2. Adaptations mises en place en amont de l'intégration

Le directeur du conservatoire n'a pas pu être entretenu du fait d'un congé maladie prolongé lors de la période d'entretiens. Les entretiens des animateurs sociaux du centre social qui ont participé aux ateliers DEMOS n'ont pas pu être réalisés car ils ne travaillaient plus au sein de la structure.

3. Méthodologie d'entretiens

Les quinze personnes interrogées ont été divisés entre trois groupes :

GROUPE « DEMOS »	GROUPE « FAMILLE »	GROUPE « CONSERVATOIRE »
- Responsable du centre social : Madame Chaffangeon - Responsable de la Philharmonie : Madame Elgrishi - Deux intervenants musicaux : Madame Girard et Monsieur Berton	- Les trois parents des enfants - Les trois enfants : Amel, Sofiane et Emilia	- Deux professeurs de formation musicale (dont un chargé de la pratique collective) : Monsieur Jednak et Monsieur Bernier - Deux professeurs d'instruments : Madame Pellet et Monsieur Beesau - Un professeur DEMOS au sein du conservatoire : Monsieur Chausse

L'objet de l'étude concerne l'intégration des élèves DEMOS au conservatoire. Pour en comprendre les enjeux, il était nécessaire de rencontrer les acteurs de la phase DEMOS pré-conservatoire afin d'analyser l'apprentissage musical au sein du dispositif et de comprendre leurs rôles dans le processus d'intégration.

Pour réaliser les entretiens, une méthodologie en deux temps a été adoptée :

Dans un premier temps, une approche plutôt directive pour obtenir des informations organisationnelles (organisation de la classe, adaptations mises en place etc.).
Dans un second temps, une approche « semi-directive », sous forme d'entretien dit « focalisé ». Cette technique d'entretien permet « d'obtenir à la fois un matériel discursif fiable, c'est-à-dire correspondant effectivement à ce que pense réellement la personne interviewée et à la fois valide, c'est-à-dire conforme aux objectifs de recherche. » (Blanchet, 1985, p.50). Cette approche a été privilégiée pour aborder les difficultés

rencontrées dans l'intégration des élèves au conservatoire ainsi que les facteurs motivants qui les poussent à continuer leur apprentissage musical.

Cette attitude semi-directive donne l'avantage de stabiliser et faciliter le discours, « c'est l'attitude de base à partir de laquelle le chercheur est amené à conduire son exploration qui doit être la plus précise et complète possible » (*Ibid.*, p.51). Le but est de faire émerger les données sans les induire, pour que les informations « sortent » directement des personnes interrogées. Cette approche comprend une palette de « types d'interventions extrêmement large : on pose des questions, on demande des précisions, on interprète, on rassure » (*Ibid.*, p.86) sans expliciter clairement ce que l'on souhaite savoir.

Pour réaliser ces entretiens, il était donc nécessaire de construire des « guides d'entretiens » en analysant la situation vécue par les sujets et en développant des hypothèses sur leurs réponses probables de façon à sélectionner les thèmes à aborder. Les guides d'entretiens n'ont pas été les mêmes selon les personnes interrogées.

À partir de ces guides d'entretiens, nous avons donc conduit une exploration allant du général au particulier. Pour chaque entretien, une « question de départ » très large a été choisie et l'entretien s'est déroulé sous forme de récit de l'expérience. L'exploration a porté sur « l'ensemble des thèmes du guide, la recherche progressive des spécificités (focalisation sur les détails significatifs, mise en relation du discours avec l'expérience vécue, demande de précision etc.), la recherche en profondeur […], l'exploration du contexte personnel, psychologique et social de l'interviewé » (*Ibid.*, p.51).

4. Construction des entretiens

- Groupe DEMOS :

Pour ce groupe regroupant la responsable du centre social, la coordinatrice de l'orchestre DEMOS ainsi que les intervenants musicaux, les enjeux des entretiens étaient multiples :

- Avoir une visibilité de l'apprentissage des enfants pendant la phase DEMOS (organisation, intervenants, outils pédagogiques, répertoires etc.)
- Chercher les difficultés rencontrées dans l'intégration des élèves au conservatoire et les actions mises en place pour y pallier

Une première partie d'entretien directif a été mise en place avec comme question de départ : Comment se déroulaient les ateliers DEMOS de 2012 à 2015 ?

Puis dans un deuxième temps, une approche semi-directive avec deux questions de départ :
Quelles ont été les difficultés rencontrées au moment de l'intégration des élèves au conservatoire ?
Qu'est-ce qui a été mis en place pour pallier à ces difficultés et par qui ?

- Groupe FAMILLE :

Pour les parents et les enfants, l'enjeu était double :

- Savoir comment avait été vécu le passage de l'apprentissage musical au sein de DEMOS à l'apprentissage musical au sein du conservatoire
- Comprendre ce qui motivait les enfants à continuer la musique aujourd'hui (donc les facilitateurs de la poursuite de l'activité musicale)

L'approche de ces entretiens a été semi-directive avec deux questions de départ :

Pour les enfants :
Comment s'est passé ton apprentissage musical (à DEMOS et au conservatoire) ?
Qu'est-ce qui te motive à apprendre la musique aujourd'hui ?

Pour les parents :
Comment s'est passé la transition DEMOS-Conservatoire ?
Qu'est-ce qui motive vos enfants à continuer d'apprendre la musique ?

- GROUPE Conservatoire

Pour les professeurs du conservatoire, l'enjeu était de savoir quelles avaient étaient les difficultés et les facilités rencontrées dans l'intégration des élèves au conservatoire et les éventuelles adaptations qui avaient pu être mises en place pour la faciliter.
Les entretiens ont été menés de manière semi-directive avec comme questions de départ :
Comment s'est passé l'intégration des élèves au conservatoire ?
Y-a-t-il eu des adaptations nécessaires pour faciliter l'intégration de ces élèves ? Lesquelles ?

5. Procédé d'analyse des entretiens

Pour comprendre ce qui a permis une réussite d'intégration des élèves au conservatoire, il était nécessaire de pouvoir comparer les avis des différents acteurs.

L'analyse de l'entretien s'est donc faite par un principe de catégorisation :

> La catégorisation est une opération de classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différenciation puis regroupement par genre (analogie) d'après des critères définis. Les catégories sont des rubriques ou classes qui rassemblent un groupe d'éléments sous un titre générique, rassemblement effectué en raison des caractères communs de ces éléments (Bardin, 1977, p.150).

Cette catégorisation a été différente suivant les groupe interrogés (groupe DEMOS, groupe famille et groupe conservatoire). De cette catégorisation découlent quinze tableaux qui permettent une comparaison des points de vue pour chaque groupe. Ces tableaux sont en annexes[12] et présentent les citations verbatim (mot à mot) des personnes interrogées organisées par thématique.

TABLEAU 1 : Fonctionnement de la phase DEMOS (avant le conservatoire)/Groupe DEMOS
TABLEAU 2 : Difficultés rencontrées dans l'intégration des élèves DEMOS au conservatoire /Groupe DEMOS
TABLEAU 3 : Adaptations pour l'intégration des élèves DEMOS/Groupe DEMOS
TABLEAU 4 : Adaptations pour l'intégration des élèves DEMOS/Groupe Conservatoire/professeurs de formation musicale
TABLEAU 5 : Adaptations pour l'intégration des élèves DEMOS/Groupe Conservatoire/professeurs de disciplines instrumentales
TABLEAU 6 : Facilitateurs de la poursuite de l'activité musicale/Groupe Famille/Amel
TABLEAU 7 : Freins rencontrés dans la poursuite de l'activité musicale/Groupe Famille/Amel
TABLEAU 8 : Facilitateurs de la poursuite de l'activité musicale/Groupe Famille/Sofiane
TABLEAU 9 : Freins rencontrés dans la poursuite de l'activité musicale/Groupe Famille/Sofiane
TABLEAU 10 : Facilitateurs de la poursuite de l'activité musicale/Groupe Famille/Emilia
TABLEAU 11 : Freins rencontrés dans la poursuite de l'activité musicale/Groupe Famille/Emilia
TABLEAU 12 : Facilitateurs de l'intégration des élèves DEMOS au conservatoire/Groupe Conservatoire/professeurs de formation musicale

[12] Annexe 1 – Analyse des entretiens : tableaux comparatifs

TABLEAU 13 : Facilitateurs de l'intégration des élèves DEMOS au conservatoire/Groupe Conservatoire/professeurs de disciplines instrumentales
TABLEAU 14 : Difficultés de l'intégration des élèves DEMOS au conservatoire/Groupe Conservatoire/professeurs de formation musicale
TABLEAU 15 : Difficultés de l'intégration des élèves DEMOS au conservatoire/Groupe Conservatoire/professeurs de disciplines instrumentales

6. Complexité des entretiens

La complexité de la « forme » entretien réside non seulement dans la rédaction et le choix du contenu, mais également dans l'interprétation des propos des personnes interrogées en fonction du contexte, de leur histoire, de leurs appréhensions, de leur compréhension de l'objectif de l'entretien, de leurs attentes.

J'ai quelque fois eu la sensation de réajuster ma formulation pour obtenir des informations pertinentes qui ont eu du mal à émerger.

D'autre part, le fait de rencontrer les familles à leur domicile, pour leur poser des questions personnelles, qui plus est en les enregistrant, m'a parfois laissé une impression d'intrusion dans leur intimité. Selon la « catégorie » des groupes de personnes, j'ai pu éprouver des difficultés :

- Avec les enfants : en fonction de leur aisance et leur facilité d'expression, j'ai pu observer deux types d'attitudes. Une attitude d'ouverture et de confidence, c'est le cas d'Amel, une attitude de grande timidité avec des difficultés à exprimer son ressenti, c'est le cas de Sofiane.
- Avec les familles : seules les mères se sont rendues disponibles (ce qui s'explique par leur implication particulière dans le suivi de l'apprentissage musical et par les obligations professionnels des pères). Il m'a fallu gagner leur confiance pour estomper les a priori mais également bien restituer ma démarche comme une étude qui resterait anonyme et qui de fait ne les exposerait pas personnellement.
- Avec les enseignants du conservatoire : j'ai pu me confronter à des réserves liées à la crainte de l'intrusion dans leur méthode, leur posture d'enseignant. Cette catégorie professionnelle n'a pas l'habitude d'être confrontée à l'observation ni à l'analyse de ses pratiques, le processus d'enseignement étant dans le face à face avec un élève dans un rapport institutionnalisé d'enseignant à enseigné.

- Avec les intervenants musicaux DEMOS, la directrice du centre social ainsi que la coordinatrice de l'orchestre DEMOS à la Philharmonie de Paris : j'ai pu être gêné par le besoin de confirmation et d'approbation sur le bien-fondé du dispositif.

II. La pratique musicale des élèves de 2012 à 2015 dans le cadre du projet DEMOS

1. Présentation du dispositif DEMOS

Avant d'aborder et d'analyser la pratique musicale des élèves concernés par notre expérimentation au sein du projet DEMOS de 2012 à 2015, il est nécessaire de présenter le dispositif créé par la Cité de la Musique/Philharmonie de Paris en 2010. D'abord initié en Ile-de-France, le dispositif se déploie aujourd'hui sur tout le territoire français (France hexagonale et Dom-Tom) et compte une trentaine d'orchestres symphoniques. Ce projet s'appuie sur un large partenariat associant « enseignants et médiateurs sociaux […] sous le pilotage de la Cité de la Musique, et avec l'appui de l'État (Ministère de la Culture, Ministère de la Cohésion des territoires) des collectivités territoriales et institutions locales. » (Deslyper, Eloy, Guillon & Martin, 2016, p.7)

1.1. DEMOS : Dispositif d'éducation musicale et orchestrale à vocation sociale

DEMOS est un Dispositif d'Education Musicale et Orchestrale à Vocation Sociale qui se positionne dans une démarche de « démocratisation culturelle ». C'est un « projet expérimental de découverte de la musique classique par la pratique collective, qui tend à allier une pédagogie novatrice et un suivi social appuyé » (*Ibid*., p.13).

Le projet s'adresse à des enfants âgés de sept à treize ans issus de milieux sociaux « défavorisés » qui habitent dans des zones où la possibilité d'apprendre un instrument peut s'avérer compliqué compte tenu de « ressources économiques, sociales ou culturelles insuffisantes » ou d'une absence de « mobilité nécessaire pour accéder à la pratique instrumentale et au patrimoine de la musique classique ». (*Ibid*., p.13)

La pratique et l'apprentissage au sein de DEMOS se font en collectif, en petit groupe par famille d'instrument et en orchestre symphonique regroupant une centaine d'enfants.

Chaque atelier est porté à l'échelle locale par des structures ayant une mission de développement social sur leur territoire (centres sociaux, maisons de quartier, services de prévention et de cohésion sociale etc.).

Les ateliers de pratique musicale sont encadrés par des musiciens professionnels et des animateurs ou travailleurs sociaux dans le but de former un encadrement éducatif complémentaire (*Ibid*., p.13). Les animateurs sociaux sont présents pour épauler les

intervenants musicaux, faire le lien avec les familles en assurant un suivi particulier pour chaque enfant.

L'apprentissage dans le cadre du projet DEMOS est gratuit et s'étale sur une période de trois ans. Un instrument est prêté gracieusement à chaque enfant qui participe au projet.

1.2. Organisation de l'apprentissage musical

L'apprentissage musical se fait en petits groupes d'une quinzaine d'enfants regroupés par famille d'instruments et de manière hebdomadaire, entre trois et quatre heures d'ateliers par semaine. Ces ateliers ont lieu hors temps scolaire et dans des structures sociales impliquées dans le projet.

Les différents groupes sont rassemblés en fonction de la zone géographique dont ils dépendent pour former des orchestres symphoniques d'une centaine d'enfants qui se réunissent tous les mois et pendant certaines périodes de vacances scolaires.

Les ateliers en petits groupes sont encadrés par deux intervenants musicaux (musiciens intervenants en milieu scolaire, enseignants en conservatoire, musiciens d'orchestres etc.) et un ou plusieurs professionnels de la structure d'accueil (animateur, travailleur social etc.). De manière ponctuelle, des interventions de chefs de chœur, d'intervenants danse et de professeurs de formation musicale sont organisées lors des ateliers.

Les temps de répétitions et de prestations en orchestre symphonique sont dirigés par un chef d'orchestre renommé.

À chaque fin d'année, un grand concert public dans un lieu prestigieux (exemple : en Île-de-France, la Philharmonie de Paris) est organisé pour présenter les pièces travaillées. Pendant l'année, chaque « petit groupe » se produit également au sein des structures sociales et culturelles du territoire.

DEMOS veut également proposer une sensibilisation culturelle. Ponctuellement dans l'année, l'apprentissage est complété par la fréquentation d'établissements culturels hors des temps de répétitions et des ateliers hebdomadaires.

1.3. Répertoires abordés

DEMOS propose un apprentissage centré sur la musique savante occidentale, l'objectif du projet étant de favoriser la transmission des chefs d'œuvres du patrimoine classique. Les pièces choisies sont différentes pour chaque orchestre : c'est souvent le chef d'orchestre qui choisit une pièce en concertation avec la direction pédagogique.

Les pièces sont arrangées sur-mesure pour les enfants et présentent différents niveaux de difficultés qui permettent d'intégrer un maximum d'enfants indépendamment de leur niveau instrumental. Les arrangements intègrent des parties « professionnelles » jouées par les intervenants musicaux qui font également partie de l'orchestre.
En plus d'une pièce du répertoire classique, une pièce d'un répertoire « traditionnel » est également apprise par les enfants. Généralement, elle se présente sous la forme d'un chant où les familles des enfants sont invitées à participer.
Depuis 2017, lors de la troisième année d'apprentissage, DEMOS propose d'aborder la musique contemporaine en proposant des créations composées pour chaque orchestre.
En plus de ce répertoire imposé chaque année, les intervenants musicaux sont libres d'aborder d'autres répertoires en vue de prestations en petits groupes.

1.4. Méthodes et outils pédagogiques utilisés

DEMOS revendique un « caractère expérimental », le projet se présente comme un « laboratoire pédagogique » et se refuse à proposer « une méthode pédagogique formalisée qui risquerait de figer l'enseignement » (*Ibid.*, p.72). Il laisse une grande place d'autonomie de pratique aux intervenants musicaux qui travaillent avec les coordinateurs pédagogiques pour alimenter la réflexion pédagogique du projet.
L'observatoire des pratiques culturelles (Deslyper, Eloy, Guillon & Martin, 2016) dégage plusieurs axes de la pédagogie mise en œuvre par DEMOS :

- un apprentissage par la pratique : « l'apprentissage dans DEMOS se déroule, dès la première année, avec l'instrument en mains et les enfants sont très rapidement amenés à produire de la musique » (*Ibid.*, p.72)
- Un apprentissage par le collectif : cette orientation vise à « renforcer la motivation des élèves, à favoriser les transmissions horizontales entre enfants, à développer les capacités d'écoute et de jeu en orchestre » (*Ibid.*, p.15)
- Un cursus par les œuvres : « l'entrée dans la pratique se fait directement par la réalisation de pièces musicales » (*Ibid.*, p.72).
- L'apprentissage du chant et de la danse comme soutien à l'apprentissage instrumental
- Un apprentissage basé sur l'oralité : une des bases de la « pédagogie DEMOS » est de demander de savoir jouer la partition avant de savoir la lire. Le début de l'apprentissage musical au sein de DEMOS se fait sans partition, à partir d'un apprentissage par la mémoire

DEMOS propose donc un apprentissage essentiellement basé sur le collectif et sur la pratique orchestrale (notion de « jouer ensemble », travail d'écoute etc.). Les apprentissages oraux sont privilégiés (chant, percussion corporelle, imitation, mémorisation etc.). La lecture de la partition est abordée dans un second temps d'apprentissage, elle est plutôt utilisée comme « un simple aide-mémoire ». Les intervenants sont incités à « alterner apprentissages techniques (jeu instrumental, rudiments de solfège, etc.) et moments ludiques orientés vers un plaisir musical partagé (chant, écoute d'œuvres, jeux rythmiques, etc.) » (*Ibid*., p.15).

1.5. Finalités de l'apprentissage musical au sein du projet

DEMOS est un projet d'enseignement artistique mais s'apparente à un projet d'éducation artistique et culturelle (*Ibid*., p.28). Quelle est donc la finalité de l'apprentissage proposée par le projet DEMOS ? Que deviennent ces enfants après leurs trois années de pratique ?

Les finalités de DEMOS n'ont pas les mêmes interprétations suivant les acteurs engagés dans le projet. La Philharmonie, créatrice du dispositif, ne donne pas forcément la ou les bonnes réponses. *L'observatoire des pratiques culturelles* propose quatre catégories d'interprétation des finalités du projet :

- L'accès des catégories populaires à la connaissance et à l'enseignement de la musique (perspective démocratisante). Cette perspective se situe dans une vision d'égalité des chances d'accès à l'apprentissage musical favorisé par une gratuité et une action de proximité.
- La pratique musicale comme travail social (perspective instrumentale). « C'est un moyen d'enclencher un processus d'ouverture, de valorisation, de prévention, de participation, de sociabilité et d'implication dans une activité, au même titre que pourrait l'être une pratique sportive, d'artisanat ou de bricolage » *(Ibid*., p.34)
- L'évolution des modalités traditionnelles de l'enseignement de la musique (perspective de formation du musicien) donc une autre façon d'apprendre la musique qui prend en compte les évolutions sociétales.
- L'éducation par la musique (perspective éducative globale). Il s'agit ici d'une perspective qui n'a pas pour objectif principal la formation de musiciens mais concerne la formation de l'individu. L'apprentissage musical serait donc un moyen éducatif qui permettrait à l'individu de se construire en lui inculquant un certain nombre de valeurs comme « contribuer à une production collective, être solidaire et à l'écoute,

dépendre des autres tout autant que les autres dépendent de soi, faire l'expérience d'une collaboration réussie » (*Ibid.*, p.35).

Intervenants musicaux, animateurs sociaux, directeurs de structures n'ont donc pas le même positionnement quant aux finalités du projet. Voici un schéma qui récapitule les exemples de positionnement d'acteurs et de territoires selon leurs interprétations des finalités :

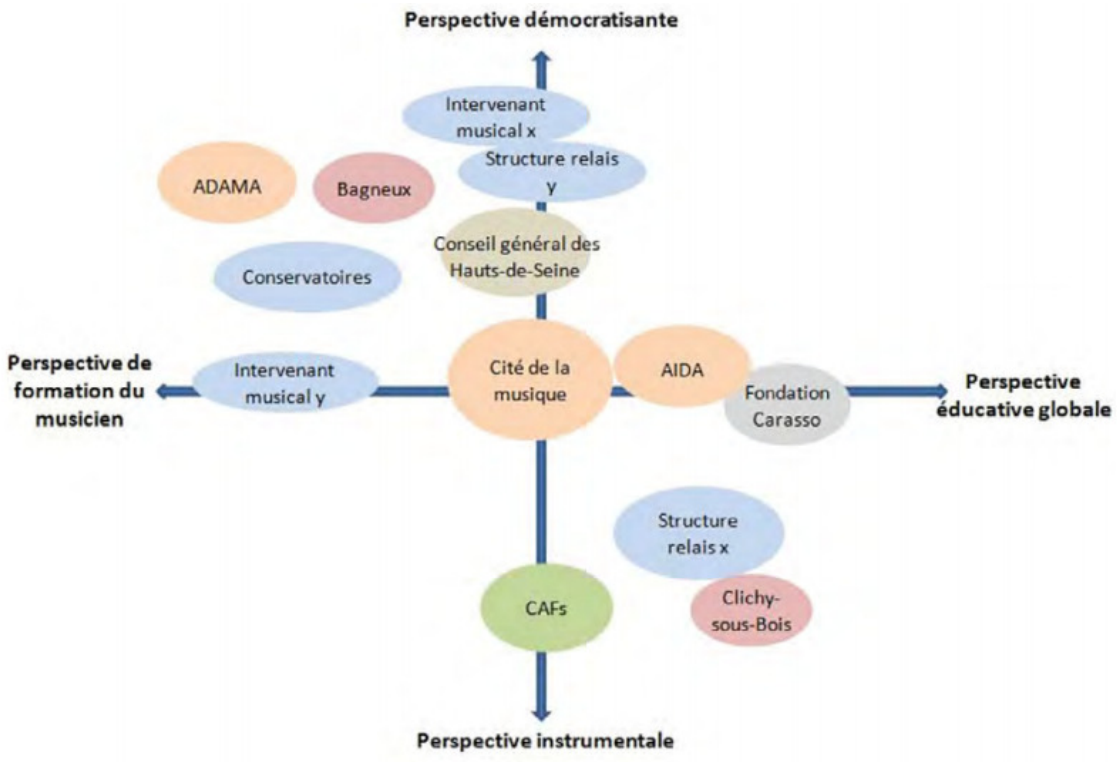

Figure 1 - Positionnements des différents acteurs du projet DEMOS sur les finalités de l'apprentissage du dispositif (Deslyper, Eloy, Guillon & Martin, 2016)

1.6. L'après-DEMOS

À la fin des trois années de pratique au sein du projet, certains enfants émettent le souhait de continuer la musique. D'autres décident de ne pas continuer leur activité musicale. Selon la Philharmonie de Paris, à l'issue de la première phase, 50% des enfants ont choisi de poursuivre leur apprentissage musical, et plus de 70% se sont réinscrits l'année suivante[13]. Les élèves qui désirent poursuivre la musique sont orientés vers des structures enseignantes de proximité, c'est le cas de nos trois élèves interrogés.

[13] http://demos.philharmoniedeparis.fr

DEMOS se veut de proposer un apprentissage « démocratique », mais la finalité du projet est-elle réellement dans une perspective de formation du musicien ?

2. Présentation du terrain de l'expérimentation

La commune :

La ville dont sont issus les élèves interrogés est située en Île-de-France et compte un peu moins de cent mille habitants en 2016. Sa population se caractérise par un niveau de qualification relativement bas (plus d'un tiers des plus de quinze ans ne disposent d'aucun diplôme) et d'un taux de chômage élevé (15,6% dont 29% chez les jeunes actifs en 2016). Un cinquième des ménages vit sous le seuil de pauvreté. La ville comprend 55% de logements sociaux (31% des logements sociaux du territoire).

Le quartier :

Le quartier dont sont issus les élèves est historiquement populaire et comptait environ huit mille habitants en 2016. Il est caractérisé par des difficultés sociales importantes :

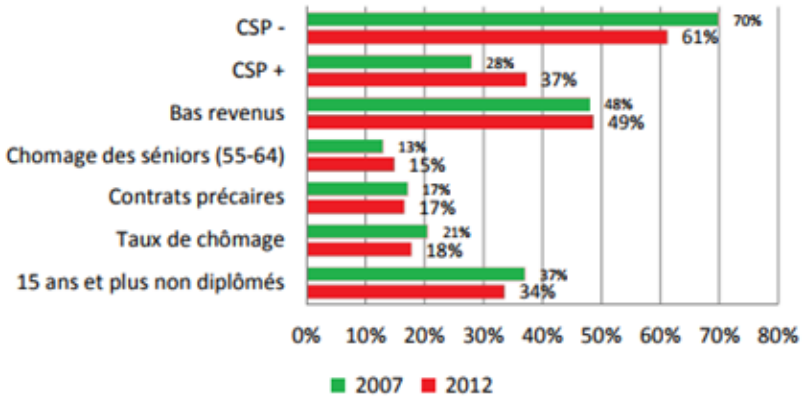

Figure 2 - Indicateurs sociaux du quartier des élèves concernés par l'expérimentation

Sur l'année scolaire 2015/2016, quatre-vingt douze élèves inscrits au conservatoire sont issus de ce quartier, soit 6% des élèves.

Le centre social et culturel

Le centre social et culturel où sont dispensés les ateliers DEMOS se trouve dans le quartier décrit précédemment. C'est une association qui comptait sept cent cinquante adhérents en 2016 dont trois-cent soixante six adultes et trois-cent quatre-vingt neuf enfants.
Le projet social de l'établissement établit trois grands axes :

- lutter contre le non recours aux droits et favoriser la solidarité
- permettre aux habitants d'être acteurs dans la vie de leur quartier et de leurs projets
- agir pour un épanouissement de chacun

Les principaux champs d'intervention du centre sont : la petite enfance ; les activités de loisirs, d'échanges de savoirs ; les sorties culturelles, l'aide aux départs en vacances ; l'aide à la parentalité ; l'animation des espaces publics.

Le conservatoire

Le conservatoire du territoire se trouve dans un quartier situé au centre-ville de la commune. Ce quartier est beaucoup moins affecté par les difficultés sociales comme en témoigne le schéma ci-dessous :

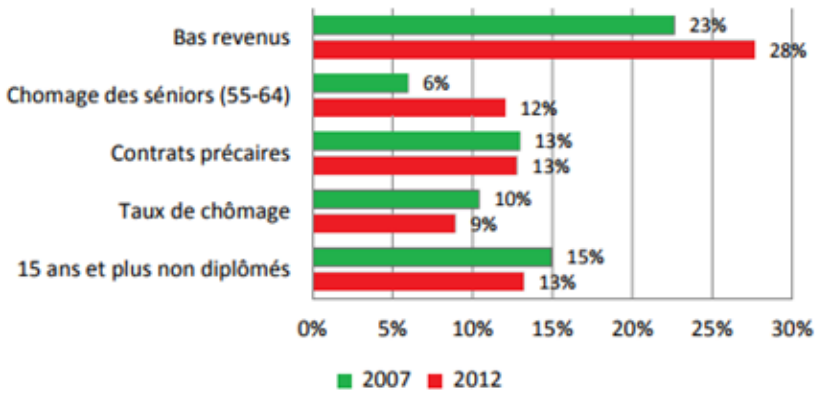

Figure 3 - Indicateurs sociaux du quartier du conservatoire concerné par l'expérimentation

Le conservatoire se situe à quatre kilomètres du centre social et est desservi par une ligne de bus en une vingtaine de minutes. C'est un conservatoire à rayonnement départemental. Il est couplé avec une salle de spectacle municipale qui possède une saison culturelle riche (cent-cinquante manifestations par an : musique classique, musiques actuelles, danse etc.). En 2016, le conservatoire comptait mille quatre cent vingt six élèves en parcours traditionnel et neuf cent soixante cinq dans le cadre d'ateliers décentralisés dans les quartiers.

La répartition des élèves en 2016 par quotient familial est la suivante (T1 à T3 : revenus faibles, T4 à T6 : revenus moyens, T7 à T9 : revenus élevés) :

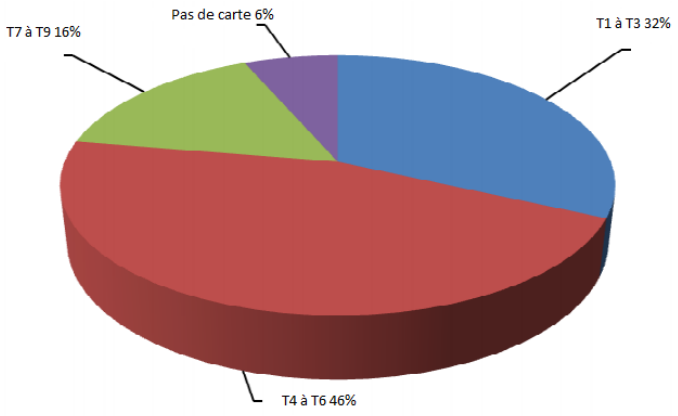

Figure 4 - Répartition des élèves du conservatoire concerné par l'expérimentation par quotient familial

Le projet d'établissement du conservatoire est construit sur six axes :

- L'éducation artistique pour un plus grand nombre d'enfants dans les quartiers
- Un enseignement artistique de qualité pour des jeunes motivés
- Un enseignement artistique pour les futurs professionnels du spectacle vivant
- Le spectacle vivant
- Un travail en réseau
- Des équipes au service d'un projet

Le conservatoire se donne comme priorité d'amener l'éducation artistique dans les quartiers et de toucher une population encore peu représentée au conservatoire. Plus d'un quart des élèves du conservatoire sont issus du quartier aisé du centre-ville.

3. Présentation de la pratique et l'apprentissage musical à DEMOS de 2012 à 2015

Les informations ci-dessous sont issues des entretiens avec les intervenants DEMOS, les citations de ces entretiens sont classées par thèmes et se trouvent en annexe[14].

Les élèves interrogés ont participé à la phase 2 du projet DEMOS de 2012 à 2015. Le groupe dont ils faisaient partie réunissait les instruments de la famille des cordes (violon, alto et violoncelle) et était composé d'une quinzaine d'enfants.

[14] Cf. Annexe 1 - TABLEAU 1

Les intervenants musicaux :

Le groupe était encadré dans un premier temps par un trinôme composé de Monsieur Berton (intervenant violon), Madame Girard (intervenante violoncelle) et Monsieur Boulanger (intervenant alto). Dans un second temps, le trinôme s'est transformé en binôme composé de Monsieur Berton et Madame Girard. Monsieur Arnaud, professeur de formation musicale au conservatoire, intervenait régulièrement au sein des ateliers.
Les animateurs ou éducateurs sociaux qui encadraient l'atelier DEMOS ne travaillaient plus au centre social au moment des entretiens, il a été impossible de les rencontrer.

Fonctionnement pédagogique de la classe :

L'apprentissage musical s'est fait uniquement en collectif, alternant des temps de travail avec le groupe en entier et en demi-groupe (soit par niveau, soit par instrument). Il n'y a jamais eu de « *travail individuel »*[15].

L'idée centrale de la pédagogie est construite sur *« l'idée de la pédagogie de groupe »*[16], l'idée de « jouer ensemble » (travail d'écoute, de phrasé, justesse, synchronisation etc).

Les enfants ont commencé à apprendre à jouer de leur instrument sans savoir lire ou écrire la musique. Les méthodes d'apprentissage étaient dans un premier temps exclusivement orales (imposé par la Philharmonie de Paris), les enfants n'avaient pas de partition et apprenaient les pièces « de mémoire ».
« Apprendre par imitation/mimétisme » était le mode de transmission privilégié par les intervenants[17] qui proposaient différents outils pédagogiques : travail oral basé sur le chant[18], travail rythmique basé sur la percussion corporelle[19] etc.

Dans un deuxième temps d'apprentissage, les enfants ont eu une initiation à la lecture et l'écriture musicale. Pour les intervenants musicaux, il est nécessaire de savoir jouer quelque chose avant de pouvoir le lire ou l'écrire . Malgré cette approche de formation musicale appliquée à la pratique instrumentale, la partition restait un guide pour les enfants qui ne lisaient pas chaque note[20].

---

[15] ANNEXE 1 – TABLEAU 1 – Citation A4
[16] *Ibid*, Citation B5
[17] *Ibid*, Citation A12
[18] *Ibid*, Citation B8
[19] *Ibid*, Citation B9
[20] *Ibid*, Citation A13

Le répertoire abordé était imposé par la Philharmonie : une pièce de musique « classique » et un chant de musique du monde chaque année. En plus de ce programme, le groupe a participé à d'autres concerts sur leur territoire où le répertoire était choisi par les intervenants musicaux (musique de films etc.).

III. Quelles modalités d'intégration des élèves DEMOS au conservatoire ?

Quelles ont étaient les difficultés rencontrées dans la préparation à l'intégration des six élèves au conservatoire ? Y-a-t-il eu des anticipations des structures dans le but d'intégrer ces élèves ?

Les informations citées ci-dessous sont issus des entretiens avec les intervenants DEMOS, la coordinatrice territoriale de l'orchestre DEMOS des enfants concernés, la directrice du centre social ainsi que les professeurs du conservatoire. Les citations de ces entretiens sont classées par thèmes et se trouvent en annexe[21]. Dans le but de rendre plus lisible l'étude, certaines citations ont été reformulées.

1. Les difficultés recensées en amont de l'intégration

- Des difficultés géographiques :

Pour la totalité des acteurs, la principale difficulté à laquelle ils ont été confrontés est celle de l'implantation du conservatoire. Les parents étaient réticents au changement et voulaient que l'apprentissage musical continue au sein du centre social. Pour la directrice du centre social, *«l'accès à la musique, DEMOS le favorise en proposant une action de proximité »*[22].

La distance était un réel souci pour les parents car la majorité d'entre eux ne pouvaient pas accompagner leurs enfants aux horaires proposés par le conservatoire.

Les intervenants musicaux mentionnent également que les familles issues de ce quartier n'ont pas l'habitude d'en sortir : *« Ils ne vont jamais au centre ville, ils restent dans leur cité »* [23] où ils peuvent vivre en complète autonomie (supermarchés, crèches, école etc.). « Aller au conservatoire », c'est donc « aller vers l'inconnu » pour un certain nombre de famille, ce qui peut créer des barrières psychologiques.

- Les inscriptions administratives :

Pour l'équipe DEMOS, les démarches administratives lourdes nécessaires à l'inscription au conservatoire ont pu poser problème au regard de l'appréhension de l'écrit de certaines

[21] Annexe 1 - TABLEAUX 2, 3, 4, et 5
[22] Annexe 1 - TABLEAU 2 – Citation B3
[23] Annexe 1 - TABLEAU 2 – Citation C2

familles. La peur que leurs enfants ne soient reçus en raison d'une sélection au moment des inscriptions a également été ressentie.

- L'obstacle financier :

Certains parents n'étaient pas au courant que le conservatoire possédait une tarification par quotient familial. Ils craignaient que l'activité soit trop coûteuse, crainte également renforcée par la question de l'achat ou de la location d'un instrument.

- Des difficultés matérielles :

Lors de leur apprentissage à DEMOS, les enfants avaient la possibilité de laisser l'instrument au centre social. Pour Madame Girard (intervenante violoncelle), certains parents n'avaient pas envie d'avoir l'instrument à la maison : *« le violoncelle est un gros instrument. Ils ont peur de le casser, qu'il soit abîmé, et c'est encombrant. Ils n'ont pas envie et sont peut-être dans des logements très petits avec beaucoup d'enfants et donc, c'est un problème »*[24].

- Des difficultés sociales et culturelles :

Les a priori des parents concernant l'inscription de leurs enfants au conservatoire venaient de leur méconnaissance de l'établissement et de leur vision d'une structure réservée à une « élite sociale ».

> *« J'ai eu la mère de la petite qui m'a dit : "Mais, ce n'est pas pour nous le conservatoire, c'est réservé aux gens du centre-ville." »*[25](Monsieur Berton, intervenant violon DEMOS)

- L'intégration dans un nouvel établissement

Intégrer le conservatoire, c'est également intégrer une autre façon d'apprendre, de travailler, et pour les intervenants musicaux, *« passer du cocon DEMOS au conservatoire »*[26] a pu présenter des difficultés notamment dans la différence des procédés d'apprentissage : contenus, outils, formes, méthodes etc.

---

[24] Annexe 1 - TABLEAU 2 – Citation C8
[25] *Ibid.* – Citation C5
[26] *Ibid.* – Citation C9

2. Adaptations mises en place en amont de l'intégration

Dans le but de favoriser l'insertion de ces jeunes élèves au conservatoire, un cycle d'adaptations a été mis en place. Ces adaptations ont été réfléchies en partenariat avec les équipes de la Philharmonie de Paris, du centre social et du conservatoire.

La première préoccupation a été de convaincre les parents de la nécessité d'inscrire leurs enfants au conservatoire : *« Il fallait que les parents soient convaincus, ils ont un rôle fondamental. S'ils ne poussent pas leurs enfants à y aller, il y a un moment où l'enfant peut se décourager. »*[27] (Madame Chaffangeon, Directrice du centre social).

2.1. Des aides apportées aux familles

Face aux difficultés géographiques, le centre social a organisé des réunions avec les parents dans le but de trouver des solutions pour permettre aux élèves motivés de pouvoir s'inscrire au conservatoire. Un covoiturage a été proposé et mis en place.

Pour minimiser les difficultés administratives, le conservatoire a donné priorité et réservé des places aux enfants issus du dispositif DEMOS lors des inscriptions. *« Les enfants sont rentrés sur dossier, comme s'ils avaient déjà fait de la musique avant »* (coordinatrice du projet DEMOS)[28]. Des personnes de l'administration du conservatoire se sont déplacées au centre social pour rencontrer les parents, leur apporter les dossiers, leur expliquer les démarches d'inscription. Le centre social et la Philharmonie ont prolongé cette action en organisant des réunions d'aide aux inscriptions.
En réponse aux difficultés financières, la Philharmonie de Paris a offert un instrument à tous les enfants du projet DEMOS qui s'inscrivaient dans des structures enseignantes.

2.2. Renforcement des liens avec le conservatoire

- Sensibilisation musicale autour d'un projet artistique du conservatoire

Lors de leur apprentissage à DEMOS, le conservatoire a invité les enfants et les familles à participer un projet d'opéra d'*Idoménée* de Mozart organisé par Monsieur Jednak (professeur de formation musicale d'Amel et d'Emilia)[29]. Une action de sensibilisation et

[27] Annexe 1 - TABLEAU 3 – Citation D5
[28] *Ibid.* – Citation C3
[29] Annexe 1 - TABLEAU 4 – Citations B1 et B2

de médiation autour de l'œuvre ainsi qu'une expérience participative a été mis en place par le conservatoire.

> *« Suite à ce moment, on a une quarantaine de personnes du quartier (qui est le quartier vraiment le plus difficile de la ville) qui sont venues au conservatoire, pour voir l'opéra de Mozart. »*[30](Monsieur Jednak, professeur de formation musicale du conservatoire)

- <u>Visite du conservatoire pour les familles</u>

Pour familiariser les familles avec l'établissement et montrer une ouverture d'accès, le conservatoire a organisé une visite du conservatoire pour les familles qui souhaitaient inscrire leurs enfants.

- <u>Organisation d'une expérience musicale avec les élèves du conservatoire</u>

Pour familiariser les enfants avec la structure qu'ils allaient intégrer et susciter leur désir de continuer la musique, les intervenants musicaux DEMOS ont pris l'initiative d'organiser une expérience musicale commune avec l'orchestre premier cycle du conservatoire dirigé par Monsieur Bernier. Les buts de cette rencontre étaient multiples[31]:

- créer du lien avec le conservatoire
- familiariser les enfants et les parents avec l'établissement
- permettre aux élèves DEMOS et aux élèves du conservatoire de se rencontrer grâce au partage d'une expérience musicale commune
- faire prendre conscience aux enfants qu'ils avaient le niveau pour intégrer l'établissement

Pour l'occasion, deux pièces ont été jouées en commun : une pièce issue du répertoire de l'orchestre premier cycle arrangée sur mesure pour les enfants DEMOS, et une pièce du répertoire DEMOS arrangé pour l'orchestre.

- <u>Proposition de participation d'un stage DEMOS aux élèves du conservatoire</u>

Il avait également été proposé aux élèves du conservatoire de participer à un stage DEMOS au centre social pour créer du lien avec le conservatoire mais une seule élève du conservatoire s'est inscrite.

---

[30] *Ibid.* – Citation B2
[31] Annexe 1 - TABLEAU 3 – Citations A5, C12, C13. TABLEAU 4 – Citation A2

2.3. Construction d'une passerelle DEMOS-conservatoire

À l'initiative de la Philharmonie de Paris, la coordinatrice de l'orchestre DEMOS et l'un des responsables pédagogiques du dispositif se sont rendus au conservatoire pour rencontrer la direction et une partie de l'équipe de professeurs.

L'objectif de ces rencontres était double : *« sensibiliser les professeurs à la démarche de DEMOS »* et *« réfléchir à une passerelle pour l'intégration des enfants »*[32].

Dans le but d'intégrer au mieux les élèves au conservatoire, les intervenants DEMOS ont échangé avec l'équipe pédagogique du conservatoire (notamment avec les professeurs d'instruments).

Suite à ces réunions réunissant le groupe DEMOS et le groupe conservatoire, différentes solutions d'adaptations ont été mises en place dans le but d'accueillir au mieux les enfants au sein de l'établissement.

- Intégration des élèves dans un cursus adapté

Le conservatoire a décidé d'intégrer les élèves dans des cours regroupant des enfants de mêmes tranches d'âges de manière à leur proposer un cursus adapté et de favoriser la création de liens.

Sofiane, qui est plus jeune, a été intégré à un cours de formation musicale instrumentale[33], nouveau cursus proposé par le conservatoire. L'idée du cursus est d'aborder la formation musicale avec l'instrument dès le début de l'apprentissage de manière à relier le théorique à la pratique.

> *« Les enfants ont trop tendance à compartimenter les enseignements : les choses que l'on fait en formation musicale, au cours d'instrument, à l'orchestre. Quand un enfant sait faire des rythmes compliqués, les taper, mais qu'il est incapable de les réaliser avec son instrument, c'est qu'il y a un problème quelque part. Donc l'idée c'était d'essayer de régler ce problème de cloisonnement des choses. »*[34] (Monsieur Bernier, professeur de formation musicale instrumentale).

Emilia et Amel ont quant à elles intégré un cours de formation musicale débutant plus traditionnel regroupant des élèves de leur tranche d'âge. « *Ce sont des classes souvent hétérogènes parce qu'il y a de tout, celui qui fait du piano chez lui depuis quatre ans mais*

---

[32] Annexe 1 - TABLEAU 3 – Citation C1

[33] Dispositif décrit plus précisément en Seconde Partie – III. 2. Témoignages des professeurs du conservatoire

[34] Annexe 1 - TABLEAU 4 – Citation A6

qui n'a jamais fait l'apprentissage, ceux qui partent avec aucun pré-requis. » (Monsieur Jednak, professeur de formation musicale)[35]

- Poursuite de la pratique collective au sein du conservatoire

Pour ne pas rompre avec la façon dont les enfants ont appris la musique à DEMOS, la plupart des élèves concernés ont directement intégré aux orchestres du conservatoire.

> *« Ils ont continué à profiter de la musique, à en jouir, ça aurait été peut-être plus dur s'ils avaient dû faire deux années de formation musicale pure et stricte, sans rien d'autres, sans pratique collective »*[36] (Monsieur Jednak, professeur de formation musicale).

Une élève (non interrogée) n'a pas intégré d'orchestre pour des soucis d'emplois du temps et s'est désinscrite après deux années d'apprentissage au conservatoire.

- Maintien du groupe DEMOS et participation à l'orchestre avancée DEMOS Ile-de-France

Il a été également été décidé de ne pas séparer les élèves issus de DEMOS.
D'une part, les élèves qui pratiquaient le même instrument ont été regroupés au sein du même cours de pratique instrumentale lors de leur première année.
D'autre part, la Philharmonie a mis en place un « orchestre avancé » composé des élèves DEMOS qui ont continué la musique dans les différents conservatoires d'Île-de-France.
Monsieur Chausse, professeur de violon du conservatoire, a été choisi pour encadrer les élèves et préparer le programme de cet orchestre. Les enfants participent donc à une dizaine d'ateliers par an au sein du conservatoire où ils travaillent le répertoire de l'orchestre avancé. La manière d'apprendre ces partitions est proche de l'apprentissage qu'ils ont eu pendant trois années au sein du centre social.
Les enfants ont aujourd'hui leur activité musicale au conservatoire et continuent une activité musicale annexe menée par la Philharmonie de Paris. DEMOS ne s'est à proprement pas arrêté pour ces enfants.

---

[35] *Ibid.* – Citation B5
[36] *Ibid.* – Citation B3

L'orchestre avancé a été créé pour deux raisons :

- *« La question de l'accompagnement des enfants »*[37] car la Philharmonie s'est rendu compte que de nombreux enfants qui intégraient le conservatoire abandonnaient rapidement
- La question de ce que DEMOS donne dans le temps : *« Il y a cet objectif de travailler des passerelles avec les conservatoires et donc d'être vraiment en lien et d'avoir un orchestre emblématique de la pédagogie DEMOS »*[38]

Le fonctionnement de l'orchestre avancé est similaire aux orchestres DEMOS mais de façon plus occasionnelle : des répétitions en tutti d'orchestre sont organisées tout au long de l'année durant les week-ends ou sous forme de stage pendant les vacances scolaires. Les enfants apprennent les partitions en petits ateliers au sein de leur conservatoire respectifs pour préparer les répétitions en orchestre symphonique. L'orchestre se produit à la Philharmonie de Paris à chaque fin d'année scolaire. En plus de ce programme, des échanges et différents projets sont organisés au sein de l'orchestre. Par exemple, un stage d'une semaine en Bretagne ainsi qu'un échange avec un orchestre colombien ont été organisés en 2016.

Les enfants qui participent à l'orchestre avancé ont l'obligation d'être inscrits dans une structure d'enseignement musical. Les rangs de l'orchestre sont complétés par des élèves des conservatoires qui souhaitent se joindre au projet.

3. Conclusion

Un certain nombre d'actions ont été mises en place dans le but de faciliter l'intégration des élèves DEMOS au conservatoire. Ces adaptations ont été portées par les trois structures engagées dans le processus : la Philharmonie de Paris, le centre social et le conservatoire. Nous constatons que ces adaptations ont été surtout organisationnelles (aide à l'inscription, covoiturage, renforcement du lien avec la famille, prise en compte de l'âge, intégration dans les pratiques collectives du conservatoire etc.) mais qu'il n'y a pas eu à proprement parlé de réflexion pédagogique spécifique pour ces élèves: ils ont intégré des cursus traditionnels sauf Sofiane qui a intégré un parcours spécifique de formation musicale instrumentale.

---

[37] Annexe 1 - TABLEAU 3 – Citation C15
[38] *Ibid.* – Citation C16

IV. Poursuite de l'activité musicale des élèves issus de DEMOS : retour des différents acteurs

Dans cette partie, suite aux entretiens avec les parents, enfants et professeurs, nous allons analyser les facilitateurs de la poursuite de l'activité musicale chez les enfants ainsi que les difficultés qu'ils ont pu rencontrer dans le passage d'un apprentissage « DEMOS » à un apprentissage au sein du conservatoire. Le but est de partir des motivations (et démotivations) des élèves pour comprendre en quoi le conservatoire et DEMOS leur permettent de s'épanouir dans leur pratique musicale et les poussent à continuer la musique aujourd'hui.

1. Témoignages des familles

Les informations citées ci-dessous sont issus des entretiens avec Amel, Emilia et Sofiane et leurs mères respectives. Les citations exactes de ces entretiens sont classées par thèmes et se trouvent en annexe[39]. Dans le but de rendre plus lisible l'étude, certaines citations ont été reformulées.

1.1. Famille d'Amel

Amel a quinze ans et est l'ainée d'une famille composée de trois enfants. Elle est très soutenue par sa mère dans sa pratique musicale qui l'accompagne à toutes les répétitions, stages et assure un réel suivi de son activité musicale (notamment dans le suivi du travail à la maison).

La présence de musiciens dans la famille est une des raisons qui a poussée Amel à vouloir apprendre la musique. Elle participe régulièrement à des stages de musique arabo-andalouse avec des cousins en province.

- Facilitateurs de la poursuite de l'activité musicale

La première raison qui motive Amel à pratiquer la musique est le plaisir de jouer, notamment au sein de l'orchestre avancé : *« Avoir une partition devant moi et un*

[39] Annexe 1 - TABLEAUX 6, 7, 8, 9, 10 et 11

violoncelle, c'est quelque chose qui me remplit de bonheur »[40]. Cette élève a développé une relation très personnelle avec son instrument : *« le violoncelle, ça fait partie de moi, c'est un ami, super ami… c'est mon meilleur ami »*[41].

Le « désir d'apprendre » est une source de motivation pour Amel. Elle témoigne avoir pris conscience de l'utilité de la formation musicale et du cours individuel de violoncelle en arrivant au conservatoire :

> *« Au début le solfège, je ne comprenais rien du tout et puis quand je suis rentrée au conservatoire, j'ai compris qu'en fait, ça servait beaucoup, je me suis rendue compte qu'à DEMOS, c'était vraiment n'importe quoi ».*[42]

Elle exprime le fait de ressentir de réels progrès au conservatoire et témoigne du plaisir à découvrir un répertoire de musique savante (elle cite Lully, Bach et Beethoven). Pour sa mère, le conservatoire contribue à l'enrichissement culturel de sa fille grâce à l'accès à la médiathèque[43] et à des concerts à prix peu couteux.

La pratique orchestrale est très stimulante pour Amel, notamment lorsqu'elle est valorisée par des prestations dans des salles prestigieuses.

La dimension sociale de la pratique musicale est également très importante : se retrouver entre amis, échanger, partager. *«Les amis et la musique, ils ne font qu'un pour moi »*[44]. C'est l'une des raisons qui l'ont poussée à s'inscrire au conservatoire, sa meilleure amie voulant continuer la musique également.

À DEMOS, elle apprécie des professeurs attentionnés, bienveillants, encourageants qui lui ont donné l'envie de continuer la musique.

Pour la mère d'Amel, si elle le pouvait, sa fille aurait continué uniquement DEMOS. Amel confirme qu'elle est obligée de continuer le conservatoire, sans quoi elle ne pourrait participer à l'orchestre avancé.

- <u>Freins rencontrés dans la poursuite de l'activité musicale</u>

Pour Amel, l'intégration au conservatoire a été très compliquée, elle a failli abandonner à de multiples reprises. C'est la pratique au sein de DEMOS qui l'a aidée à ne pas décrocher.

---

[40] Annexe 1 - TABLEAU 6 – Citation A4
[41] *Ibid.* – Citation A3
[42] *Ibid.* – Citation A11
[43] *Ibid.* – Citations B4 et B5
[44] *Ibid.* – Citation C22

Une première source de sa démotivation vient de l'exigence demandée par l'établissement et de son appréhension de ne pas être à la hauteur. Elle parle souvent des attentes de ses professeurs et de la perfection exigée par certains d'entre eux. Sa mère confirme cette impression et reproche aux professeurs du conservatoire d'être trop stricts.

Devoir « se mettre en jeu seule », notamment lors d'interrogations individuelles, a pu mettre en difficulté Amel qui ne se sentait pas capable et pouvait vite être découragée.
La quantité de travail à la maison exigée par ses professeurs est ressenti comme excessive. Amel assure travailler presque tous les jours son violoncelle mais cela reste insuffisant pour sa professeure. Elle reproche à DEMOS de ne pas les avoir habitués à avoir une pratique à la maison. Elle trouve que le conservatoire est trop centré sur le cours individuel et préfère les cours en collectif : *« je me sens pas bien toute seule, j'ai le trac, la panique, je comprends plus rien à la partition alors que quand j'ai quelqu'un à côté de moi, c'est réconfortant »*[45].
Amel compare le conservatoire à l'école et déplore son côté trop scolaire.

La famille ressent un manque de liens avec l'équipe pédagogique du conservatoire : *« À DEMOS, on peut assister aux répétitions, regarder, discuter, dire notre ressenti, mais j'ai impression que c'est un peu fermé le conservatoire. »*[46].
Monsieur Chausse (professeur de violon qui fait travailler les élèves pour l'orchestre avancé) est pour la mère d'Amel le seul professeur attaché à préserver ce lien de mise en confiance. Elle a éprouvé des difficultés de communication avec certains professeurs du conservatoire[47] : *« vous emmenez votre enfant, il monte à son cours, il redescend, on repart »*[48].

Amel a, quant à elle, pu ressentir du jugement de la part d'autres élèves. Elle a eu l'impression de ne pas être la bienvenue[49] ce qui la contraint à être moins « naturelle » : « *Au conservatoire, tu te sens piétinée, serrée, tu dois rester à ta place. Alors qu'à DEMOS tu pouvais être qui tu voulais »*[50].

---

[45] Annexe 1 - TABLEAU 7 – Citation A12
[46] *Ibid.* – Citation B19
[47] Annexe 1 - TABLEAU 7 – Citations B10-B11-B12
[48] *Ibid.* – Citation B18
[49] *Ibid.* – Citation A17
[50] *Ibid.* – Citation A18

Les relations entre Amel et sa professeure de violoncelle ont souvent été conflictuelles. Elle a pu se sentir souvent dévalorisée. Sa mère témoigne qu'elle est souvent sortie du cours en pleurs la première année au conservatoire.

Amel regrette également la non prise en considération de ses demandes et de ses goûts pour travailler certains répertoires avec les professeurs du conservatoire.

Le petit frère d'Amel, Noé, s'est inscrit au conservatoire sans passer par DEMOS et y suit son apprentissage musical depuis une année. La vision très critique de l'enseignement au conservatoire dont témoigne leur mère dans le cas du parcours musical d'Amel n'est pas transposée dans le cas du parcours du fils.
Agé de huit ans, Noé est inscrit en cursus de formation musicale instrumentale et dans la classe de cor. Sa mère parle d'un *« un prof un or »*[51]avec lequel elle entretient beaucoup de liens dans le cadre du suivi de l'apprentissage (venues au cours, échanges réguliers). D'après la mère d'Amel, ce professeur accompagne les parents dans l'aide au travail à la maison en proposant des outils pédagogiques différents (méthode avec CD, enregistrements de morceaux etc.).[52] Il valorise l'activité des élèves grâce à des prestations régulières (spectacles musicaux adaptés à l'âge des enfants) et favorise l'échange et le partage entre les différents parents des élèves de la classe de cor.[53]

1.2. Famille de Sofiane

Sofiane a onze ans et est le dernier d'une famille composée de quatre enfants. Sofiane était accompagné et très soutenu par son père dans son apprentissage musical. Son père est décédé suite à une grave maladie deux ans avant l'entretien. Depuis, c'est sa mère qui assure son suivi dans son apprentissage musical (accompagnement, suivi du travail personnel).
Étant plus jeune qu'Emilia et Amel, il a intégré des cours différents dont un nouveau dispositif proposé par le conservatoire de formation musicale instrumentale.

- Facilitateurs de l'activité musicale

Sofiane semble être très épanoui dans son activité musicale (DEMOS et conservatoire) : il ressent beaucoup de plaisir à jouer de son instrument, à l'orchestre du conservatoire, à

[51] Annexe 1 – TABLEAU 6 - Citation B14
[52] *Ibid.* – Citations B14, B15
[53] *Ibid.* – Citation B8

l'orchestre avancé mais également lors des cours individuels de violoncelle.[54] Sa mère pense que le fait d'avoir pu commencer la pratique musicale directement avec l'instrument a construit et solidifié sa motivation.

Depuis qu'il suit des cours individuels en violoncelle au conservatoire, il estime apprendre plus et progresser plus rapidement. Sa mère confirme que les progrès sont plus nets: *« la rigueur dans le travail et l'assiduité, c'est avec le conservatoire qu'il a appris ça »*[55]. Sofiane est motivé par la découverte des différentes esthétiques musicales (musiques classiques, actuelles etc.) qu'il apprend à connaitre et à jouer au sein du conservatoire[56].

Pour la mère de Sofiane, les expériences musicales auxquelles ils participent dans le cadre de l'orchestre avancé de DEMOS sont très valorisantes et motivantes.
La participation à un stage d'une semaine avec l'orchestre avancé en Bretagne a été un « déclic »[57]. Cette expérience lui a permis de créer des liens et nouer des amitiés au sein de l'orchestre qui sont pour lui une source de motivation supplémentaire.

Le « désir d'apprendre la musique » lui a été transmis par son père décédé et maintient aujourd'hui comme un lien entre lui et son père[58]. Les intervenants DEMOS avaient tissé un lien privilégié avec la famille du fait de cette situation assez particulière, *« c'est devenu comme des membres de la famille »*[59]. Cela a généré une inquiétude supplémentaire de perdre cet avantage relationnel à l'entrée au conservatoire qui a été levé grâce aux échanges réguliers avec les professeurs du conservatoire et leur accessibilité selon la mère de Sofiane[60].

- <u>Freins rencontrés dans la poursuite de l'activité musicale</u>

Sofiane a rencontré très peu de difficultés au cours de son apprentissage musical au conservatoire, il pense s'être parfaitement intégré.

---

[54] Annexe 1 - TABLEAU 8 – Citation A2
[55] *Ibid.* – Citation B4
[56] *Ibid.* – Citation A8
[57] *Ibid.* – Citations B6 et B8
[58] *Ibid.* – Citations B9 et B11
[59] *Ibid.* – Citations B13
[60] *Ibid.* – Citation B7

Sa mère évoque une difficulté culturelle. Celle-ci a vécu en Algérie et l'éducation qu'elle a reçue ne lui permettait pas d'imaginer que ses enfants puissent pratiquer la musique : *« une fille qui chante, une fille qui fait de la musique, ce n'est pas une fille de bonne famille »*[61]

> *« On nous met gentiment des barrières et après ces barrières-là, on les transporte et on les garde gentiment jusqu'au jour où on se rend compte qu'on peut les casser, aller au-delà »*[62].

Ce sentiment était renforcé par la crainte que la musique et notamment l'apprentissage au sein du conservatoire soit réservé à *« une certaine classe sociale »*[63] .

Sofiane a été déstabilisé au départ, notamment en formation musicale, car les élèves possédaient un niveau plus élevé que celui qu'il avait acquis à DEMOS.[64]

Sofiane étant scolarisé dans un établissement qui se trouve à cinquante minutes de son domicile dans une section internationale arabe, l'exigence du travail régulier imposé par le conservatoire a posé des soucis du fait de son emploi du temps chargé. Sa mère est néanmoins consciente de la nécessité de ce travail indispensable aux progrès de son fils : *« c'est comme à l'école, il est dans une école de musique, le conservatoire, quand il a des partitions à répéter, il faut travailler »*[65].

L'approche musicale par la pratique instrumentale a beaucoup motivé Sofiane, notamment lors des concerts dans le cadre de DEMOS. Sa mère émet des doutes quant à sa motivation si il avait commencé directement au conservatoire : *« ça aurait été des cours…ça se serait limité à des auditions au niveau de fin d'année. »*[66].

1.3. Famille d'Emilia

- Facilitateurs de l'activité musicale

Ce qui a poussé Emilia à s'inscrire au conservatoire, c'est le plaisir qu'elle prend à jouer du violon.

---

[61] Annexe 1 - TABLEAU 9 – Citation B7
[62] *Ibid*. – Citation B9
[63] *Ibid*. – Citation B5
[64] *Ibid*. – Citation A1
[65] *Ibid*. – Citation B2
[66] *Ibid*. – Citation B3

Le principal changement entre DEMOS et le conservatoire a été de se retrouver en cours individuel et non plus dans un cours collectif. Malgré des débuts qu'elle qualifie de « plus durs », elle a conscience que le cours individuel lui permet de progresser plus rapidement :

> *« Les professeurs, ils se centrent vraiment sur ce que tu fais, sur les erreurs que tu peux faire toi. Quand on est en groupe, chacun fait des erreurs mais tu ne peux pas approfondir. »*[67]

Les cours de formation musicale ont également été une nouveauté en arrivant au conservatoire. Elle n'émet pas de jugements spécifiques sur ce cours.

Une de ses principales motivations pour continuer la musique est de participer aux différentes expériences musicales au sein de l'orchestre avancé.

La fierté et la reconnaissance de ses professeurs et des membres de sa famille lors de ces expériences sont également très importantes pour elle : *« ce qui m'a marqué depuis que je suis toute petite, c'est surtout les concerts, nos parents viennent nous voir, ils nous félicitent. »*[68]

Pour la mère d'Emilia, la motivation de sa fille s'est renforcée lors de la participation au stage d'une semaine en Bretagne et l'échange avec l'orchestre colombien. Lors de ces expériences, Emilia a pu créer de nombreuses amitiés qui la motive aujourd'hui à continuer la musique :

> *« C'était quelque chose de joli puisqu'on a pu créer des amitiés, avant on n'était pas aussi proche. Ça nous a rapprochés tous en tant qu'orchestre et en tant qu'amis. »*[69]

L'amitié est une des raisons qui l'a poussé à s'inscrire en premier lieu au conservatoire car une de ses amies violonistes voulait également continuer la musique.

Elle apprécie au conservatoire son professeur de violon qui prend compte ses gouts et ses envies pour construire les cours (travail des partitions de l'orchestre avancé, travail de pièces sur demande des élèves). La mère d'Emilia rencontre régulièrement celui-ci, le professeur de violon lui a demandé d'assister au cours de violon régulièrement pour

---

[67] Annexe 1 - TABLEAU 10 – Citation A5
[68] *Ibid.* – Citation A23
[69] *Ibid.* – Citation A13

pouvoir aider sa fille dans son travail à la maison et assurer un suivi dans son apprentissage musical.[70]

- Freins rencontrés dans la poursuite de l'activité musicale

Pour Emilia et sa mère, peu de difficultés ont été rencontrées dans l'intégration au conservatoire. Emilia possède une vision très positive de l'établissement même si ce qui la motive réellement à continuer la musique est l'orchestre avancé.
Une de ses appréhensions principales avant d'arriver dans l'établissement était que le niveau demandé soit trop élevé pour elle.

> *« On avait fait un échange avec ceux du conservatoire. Et donc on les avait vus, et on s'était dit : "peut-être qu'ils ont un niveau au-dessus comparé à nous" »*[71]

Intégrer un nouvel établissement avec une autre façon d'apprendre la musique ont pu également l'effrayer[72].
Emilia compare souvent les deux institutions avec un regard plus positif sur DEMOS que sur le conservatoire. Il lui semble plus facile de créer et nouer des amitiés à DEMOS. Elle regrette également qu'il n'y ait pas assez de concerts, de voyages, d'expériences valorisantes au conservatoire.[73]
Emilia, tout comme sa mère, constate qu'elle n'a pas beaucoup de temps pour travailler son instrument à la maison car elle rentre tard tous les soirs. Seuls les week-ends peuvent être consacrés à la pratique musicale à la maison. Le professeur de violon a dû contacter les parents d'Emilia car le manque de travail était un frein dans la progression d'Emilia. La mère d'Emilia est régulièrement en contact avec le professeur de violon et le professeur chargé de faire répéter les élèves DEMOS pour l'orchestre avancé mais n'a pas de contacts avec les autres professeurs du conservatoire.

---

[70] *Ibid.* – Citations B18 et B19
[71] Annexe 1 - TABLEAU 11 – Citation A1
[72] *Ibid.* – Citation A3
[73] *Ibid.* – Citations A7, A8 et A9

2. Témoignages des professeurs du conservatoire

2.1. Facilités et difficultés rencontrées lors de l'intégration des élèves au conservatoire [74]

Les professeurs s'accordent tous à mentionner qu'un certain nombre d'éléments ont facilité l'intégration des élèves DEMOS au conservatoire :

- Les enfants possédaient un soutien familial très solide construit lors de la phase DEMOS, les parents étaient très impliqués dans le suivi de l'activité musicale de leurs enfants.
- Plusieurs enfants issus du groupe DEMOS ont intégré le conservatoire au même moment ce qui a motivé les enfants qui se connaissaient bien.
- Les enfants avaient acquis des bases instrumentales solides de par leur apprentissage au sein du dispositif, ainsi qu'un rapport à l'instrument (position, tenue) très naturel. Ils possédaient également une maitrise du langage musical par rapport à d'autres élèves qui s'inscrivent au conservatoire sans pratique préalable.
- Ces enfants étaient déjà motivés et animés d'une réelle envie de poursuivre leur apprentissage musical, *« la présence de la musique dans leurs vies était assez importante »*[75].

Les professeurs de formation musicale constatent que les enfants possédaient à leur arrivée un réel désir d'apprendre et d'aller plus loin. Pour Monsieur Jednak, « *ils savaient très bien que pour franchir l'étape d'après, il fallait passer par-là, que la pratique collective ludique qu'ils avaient dans leur quartier avec la démarche DEMOS, avec toute sa richesse, les empêcherait à ce rythme-là et avec ce mode de fonctionnement-là de leurs ouvrir d'autres portes. »*[76]

Pour les professeurs de formation musicale, le travail de conceptualisation proposé dans leur cours a permis aux élèves de relier les notions musicales apprises à leur pratique instrumentale.

---

[74] Annexe 1 - TABLEAUX 12, 13, 14 et 15
[75] Annexe 1 - TABLEAU 13 – Citation C2
[76] Annexe 1 - TABLEAU 12 – Citation B6

Cependant, les différents professeurs ont pu constater également quelques obstacles lors de leur intégration :

- Passer d'une activité extrêmement ludique à un apprentissage beaucoup plus scolaire[77]a pu être décourageant pour les élèves qui avaient l'habitude d'une activité musicale basée sur la notion de plaisir sans exigence particulière.
- Les enfants possédaient un bon niveau instrumental mais un niveau de formation musicale en deçà notamment concernant la lecture de la partition. Pour Monsieur Bernier (professeur de formation musicale), *« il ne faut pas perdre de vue que DEMOS, c'est quelque chose qui fonctionne beaucoup sur le mimétisme et qu'ils ne sont pas capables de vraiment bien lire. Ce sont des enfants qui comprennent des choses, qui fonctionnent bien sur tout ce qui est transmission orale mais il y a tout le reste à construire »*[78].

Il n'y avait pas eu d'intellectualisation lors de l'apprentissage à DEMOS, l'activité musicale était basée sur les sensations. Pour les professeurs de formation musicale, « *ce travail de distanciation qu'on fait un peu en formation musicale »* [79] a pu leur paraitre trop fastidieux.

Une autre difficulté a été d'intégrer un nouvel espace social, un nouveau groupe, avec de nouvelles personnes et de nouvelles règles après avoir eu plusieurs années de pratique musicale avec les mêmes intervenants, les mêmes camarades. Les élèves ne voyaient pas forcément l'intérêt de continuer la pratique instrumentale au conservatoire.[80] Les deux systèmes rentraient en quelques sortes en concurrence pour les enfants.

Pour les professeurs de violon et de violoncelle, la principale difficulté pour ces élèves réside encore aujourd'hui dans le manque de travail personnel à la maison[81]. Ce travail leur parait insuffisant et nuit à la progression des élèves.

> *« Une chose que j'ai déploré, c'est le fait de pouvoir aller dans un orchestre avec une pratique si peu régulière et de faire un peu n'importe quoi sans que ça s'entende »*[82] (Monsieur Beesau, professeur de violon)

---

[77] Annexe 1 - TABLEAU 14 – Citation B4
[78] *Ibid.* – Citation A3
[79] *Ibid.* – Citation B2
[80] Annexe 1 - TABLEAU 15 – Citation C8
[81] Annexe 1 - TABLEAU 15 – Citations B3 à B21, C1 à C6
[82] *Ibid.* – Citation C2

L'arrivée au conservatoire a permis aux élèves de développer un rapport individuel à la musique et à leur instrument, qu'ils n'avaient jamais eu auparavant : *« la notion de se faire entendre, se faire entendre individuellement, d'avoir l'impression de participer individuellement à quelque chose »*[83]. Ce rapport complètement étranger aux élèves a pu les mettre en difficulté en arrivant au conservatoire (savoir « bien jouer », s'appliquer, écouter, entendre ce que l'on produit).

Pour Monsieur Beesau, la pratique individuelle est nécessaire pour préparer un élève à une pratique d'orchestre appliqué[84], le travail individuel est indispensable pour pouvoir interpréter la musique « classique » :

> *« Le travail commencé en cours nécessite beaucoup plus qu'une demi-heure par semaine. Mais ce n'est pas forcément la pratique régulière car une pratique peut être collective, c'est le travail méticuleux d'acquisition personnelle d'une technique qui fait qu'il y a une préparation avant le jeu. Le moment où l'élève est seul avec sa technique, avec l'idée qu'il doit améliorer certaines choses pour participer avec d'autres. Je sais qu'il y a des musiques qui ne fonctionnent pas comme ça mais je ne suis pas sûr que la musique savante puisse fonctionner autrement. Ça pourrait être un rêve que ça fonctionne sans pratique individuelle, peut-être que ça n'est pas la manière dont ça s'est construit. »*[85]

Pour la professeure de violoncelle également, l'apprentissage au sein du conservatoire ne peut se faire sans travail à la maison :

> *« La musique, ça ne peut pas être comme le sport. Quand vous faites du sport, vous allez à votre entraînement qui dure deux heures, vous faites, vous rentrez chez vous, et puis, voilà. La musique, ça ne fonctionne pas comme ça. C'est-à-dire qu'il y a effectivement le cours où le professeur donne des conseils, des choses essentielles pour la progression et ensuite, s'il y a pas du tout de pratique, c'est compliqué.»*[86](Madame Pellet, professeure de violoncelle).

Pour les professeurs interrogés, le manque de travail personnel et individuel risque de poser des problèmes pour ces enfants au moment des examens de fin de cycle : *« on a*

---

[83] *Ibid.* – Citation C2
[84] *Ibid.* – Citation C3
[85] *Ibid.* – Citation C6
[86] *Ibid.* – Citation B16

quand même des comptes à rendre quand on est au conservatoire, il y a des examens à passer, c'est réel ça »[87] (Madame Pellet, professeure de violoncelle).

2.2. Adaptations pédagogiques

Pour résorber ces difficultés exprimées par les professeurs et les élèves dans leur intégration au conservatoire, y-a-t-il eu des adaptations pédagogiques pour faciliter leur insertion au sein de l'établissement ?

Dans cette étude de cas, il n'y a pas eu à proprement parler de parcours spécialisé proposé aux élèves de DEMOS mais une intégration dans des parcours plus adaptés à leur profil et leur âge ainsi qu'une pratique orchestrale mise en place par la Philharmonie en partenariat avec le conservatoire. C'est en quelque sortes les élève qui ont dû s'adapter à l'établissement et non l'inverse.

Sofiane a intégré un parcours spécifique de formation instrumentale proposé par le conservatoire l'année de son intégration. Ce dispositif propose une approche nouvelle et innovante de la formation musicale plus connecté à la pratique instrumentale[88]. Monsieur Bernier, qui a la charge de ce nouveau cursus musical, compose lui-même le matériel pédagogique qu'il utilise[89]. Le but de ce dispositif est de passer par l'expérimentation instrumentale pour comprendre et appliquer les différents savoirs théoriques (lecture de rythmes, de notes, chant, oreille, analyse etc.).

Les enfants inscrits dans ce cursus commencent en même temps la formation musicale (en cours collectif) et l'instrument (en séance individuelle ou par petits groupes). L'instrument est intégré au cours de formation musicale où les élèves sont regroupés par famille d'instrument (cordes frottées, cuivres, bois). Cela permet à Monsieur Bernier de proposer des exercices reliés aux difficultés et aux spécificités des instruments. Le groupe est composé d'une quinzaine d'élèves seulement, ce qui permet au professeur d'avoir un suivi individualisé et de proposer une différenciation pédagogique au service du groupe.[90]

Les séances sont construites sur un système de co-enseignement entre un professeur de formation musicale et un professeur de pratique instrumentale. Les élèves apprennent la musique via cette forme sur une durée de trois ans avec les mêmes professeurs avant d'intégrer un parcours plus traditionnel (à la fin du premier cycle).

---

[87] *Ibid.* – Citation B21
[88] Annexe 1 - TABLEAU 4 – Citations A6 à A13
[89] *Ibid.* – Citation A11
[90] *Ibid.* – Citation A10

Le fait que les professeurs des différentes disciplines soient impliqués dans le parcours de trois années facilite le suivi des élèves.
Le groupe constitué au début de la première année est conservé tout au long du cursus, ce qui permet aux élèves de nouer des amitiés, de créer une ambiance de classe qui est très stimulante pour la poursuite de l'activité musicale.[91]

Amel et Emilia ont elles intégré un cours de formation musicale plus traditionnel réservé aux adolescents. Leur professeur, Monsieur Jednak, base sa pédagogie sur la notion de plaisir :

> *« On parle de discipline, on pense tout de suite à la gendarmerie mais moi, je pense discipline au sens art martial aussi, c'est-à-dire de faire quatre fois la même chose pour que le geste soit mieux, pour que la compréhension soit plus rapide, pour que la lecture soit plus efficace. Alors il faut arriver à transmettre ça mais c'est aussi un objectif pédagogique fondamental. C'est d'avoir goût de revenir pour le plaisir du geste, pour le plaisir du son, pour le plaisir de la phrase, on essaie de transmettre ça. Donc en formation musicale, ça peut exister aussi mais alors, il faut passer par la pratique vocale, par le chant, il faut passer par l'écoute, il faut passer par plein de choses, par la lecture, par le jeu »*[92] (Monsieur Jednak, professeur de formation musicale)

Pour le professeur, les élèves sont arrivés avec une vraie envie, une vraie motivation, une vraie capacité, il fallait faire attention à faire le minimum d'erreurs[93] et continuer de « donner envie » : *« Si on donne envie, on a deux tiers du chemin qui sont faits »*[94].

Pour les cours d'instruments, les élèves ont intégré un cours traditionnel. Ils ont été pour certains regroupés par groupe de deux (avec d'autres élèves DEMOS).

Pour Monsieur Beesau, professeur de violon d'Emilia, qui a pris les élèves DEMOS en binôme, ce qui a changé c'est *« la variabilité qu'il y a à mettre en place au sein d'un cours pour préparer différentes phases »*[95]. Dans ses cours, il alterne un apprentissage plutôt

---

[91] *Ibid.* – Citation A13
[92] *Ibid.* – Citation B6
[93] Annexe 1 - TABLEAU 12 – Citation B5
[94] Annexe 1 - TABLEAU 4 – Citation B9
[95] Annexe 1 - TABLEAU 5 – Citation C5

traditionnel et un travail différent (travail des partitions de l'orchestre DEMOS, travail d'improvisation, d'arrangement, de retranscription[96]).

Pour Madame Pellet, professeur de violoncelle, les cours qu'elle propose à Amel et Sofiane sont sensiblement les mêmes que ceux donnés aux autres élèves du conservatoire avec une volonté de diversifier les approches (différentes méthodes, duos etc.)[97].

[96] *Ibid*. – Citation C7
[97] *Ibid*. - Citation B3 et B4

V. Synthèse : que retenir de cette étude de cas ?

Avec ces témoignages, nous pouvons constater que l'intégration des élèves DEMOS au conservatoire a pu poser de nombreuses difficultés, notamment à Amel qui a voulu abandonner à de multiples reprises.

Un tiers des enfants n'ont pas réussi à s'intégrer (deux abandons sur six enfants). Les mesures et dispositifs réfléchies et mis en place pour l'intégration n'ont donc pas suffi.

De ces témoignages se dégagent deux portraits de l'institution « DEMOS » et « conservatoire » vus par les différents acteurs synthétisés à l'aide d'un tableau. Il est important de signaler que les prises de positions ne sont pas unanimes mais souvent partagées.

Ces deux portraits nous permettront d'analyser les points forts et les points faibles des institutions dans la construction de la motivation des enfants à continuer leur activité musicale. Ils permettront de proposer des pistes d'actions en vue d'une démocratisation de l'enseignement instrumental au sein des établissements publiques que nous développerons dans nos troisième et quatrième parties.

	DEMOS		CONSERVATOIRE	
	Vision positive (facilitateurs de la poursuite de l'activité musicale)	**Vision négative (freins à la poursuite de l'activité musicale)**	**Vision positive (facilitateurs de la poursuite de l'activité musicale)**	**Vision négative (freins à la poursuite de l'activité musicale)**
ORGANISATIONNEL	Action de proximité : ateliers musicaux sur la zone d'habitation			Difficultés géographiques d'accès : implanté au centre ville
	Implanté dans les centres sociaux : ouvert à tous			Vision du conservatoire réservé à une certaine catégorie sociale
	Gratuit			Vision d'une activité coûteuse (location d'instrument, achat de partitions, inscriptions)
	Inscription prise en charge et accompagnée par le centre social			Difficultés administratives pour l'inscription (parents d'origine étrangère, besoin d'avoir accès à un ordinateur etc.)
	Construction des liens avec les familles / engager les parents dans le suivi de la pratique musicale			Peu de liens entre l'équipe pédagogique et les parents

	DEMOS		CONSERVATOIRE	
	Vision positive (facilitateurs de la poursuite de l'activité musicale)	**Vision négative (freins à la poursuite de l'activité musicale)**	**Vision positive (facilitateurs de la poursuite de l'activité musicale)**	**Vision négative (freins à la poursuite de l'activité musicale)**
CONTENU PEDAGOGIQUE	Activité ludique			Forme scolaire
	Enrichissement culturel		Enrichissement culturel	
	Valorisation de l'activité (concerts dans des lieux prestigieux, stages, échanges …)			Peu de valorisation de l'activité
	Pédagogie[98] « active »		Pédagogie active et pédagogie traditionnelle	
		Rapport uniquement collectif à l'activité musicale	Rapport collectif (pratique orchestrale) et le rapport individuel (cours individuel) à l'activité musicale	

[98] « La pédagogie active fait partie des méthodes qui relèvent de ce qu'on nomme l'apprentissage expérientiel, c'est à dire "apprendre en faisant". Il s'agit d'impliquer l'apprenant dans des situations (fictives ou réelles) pour qu'il puisse utiliser ses compétences et les faire évoluer au cours de la formation. » (http://www.echange-cipe.com/cipe/upload/Pedagogie-Active.pdf)

	DEMOS		CONSERVATOIRE	
	Vision positive (facilitateurs de la poursuite de l'activité musicale)	**Vision négative (freins à la poursuite de l'activité musicale)**	**Vision positive (facilitateurs de la poursuite de l'activité musicale)**	**Vision négative (freins à la poursuite de l'activité musicale)**
CONTENU PEDAGOGIQUE	Progression rapide			Progression lente
		Peu de formation musicale (pas de conceptualisation)	Formation musicale utile à la progression des élèves	
		Peu d'exigence (pas de travail à la maison, pas d'évaluation etc.)		Trop d'exigence (résultats, travail à la maison etc.)
	Relations pédagogiques saines		Relations pédagogiques saines (pour Sofiane et Emilia)	Relations pédagogiques conflictuelles (dans le cas d'Amel)
	Accompagnement des familles dans le cursus musical de l'élève			Peu d'accompagnement des familles dans le suivi pédagogique de l'élève (dans le cas d'Amel)
		Peu d'autonomie des élèves (concerts accompagnés par des professionnels etc.)	Autonomie (notion de « bien faire », « bien jouer)	

	DEMOS		CONSERVATOIRE	
	Vision positive (facilitateurs de la poursuite de l'activité musicale)	**Vision négative (freins à la poursuite de l'activité musicale)**	**Vision positive (facilitateurs de la poursuite de l'activité musicale)**	**Vision négative (freins à la poursuite de l'activité musicale)**
RELATIONS SOCIALES	Prise en compte de l'aspect social de l'activité musicale (qui favorise l'échange, le partage, le « vivre ensemble »)			Rapport trop individualiste à la musique
	Relations sociales élèves-élèves saines			Peu de relations sociales élèves-élèves voir relations sociales conflictuelles (dans le cas d'Amel)
	Relations sociales parents-professeurs saines			Peu de relations sociales élèves-élèves voir relations sociales conflictuelles (dans le cas d'Amel)

Figure 5 - Synthèse de l'expérimentation

Les deux systèmes « DEMOS » et « conservatoire » cohabitent aujourd'hui et les entretiens nous amènent à émettre l'hypothèse qu'ils peineraient à fonctionner l'un sans l'autre dans ce cas précis, chacun prenant en charge partiellement l'activité musicale des élèves.

DEMOS, en proposant une activité ludique peu exigeante, a créé chez les élèves une réelle motivation à continuer la musique et une envie d'approfondissement. Le partenariat avec le centre social a permis de créer un véritable engagement des familles pour l'activité de leur enfant.

L'intégration au conservatoire a pu poser des difficultés aux élèves et à leurs familles du fait d'un mode de fonctionnement différent entre les deux institutions. Il a fallu pour les familles et les élèves s'adapter aux normes de fonctionnement du conservatoire comme nous l'explique Dominique Le Tirant :

> Intégrer le conservatoire est une autre étape, un passage […]. Une passerelle qui entraine les enfants et leur famille à franchir les frontières de l'immeuble, de la rue, du quartier, pour se rendre dans les centres sociaux, puis à la cité de la musique, à la salle Pleyel au travers du projet DEMOS, et les amène aujourd'hui à entrer dans les conservatoires, en franchissant les seuils invisibles de frontières intérieures, sociales, culturelles […] Pour les uns comme pour les autres, il s'agit de s'approprier des codes, des normes, des fonctionnements qui bousculent les représentations établies et les conventions sociale (Le Tirant, 2013, p.72)

La première source de motivation qui pousse les élèves interrogés à continuer la musique est la poursuite d'une activité annexe au conservatoire dans le prolongement de leur activité à DEMOS : l'orchestre avancé. L'inscription au conservatoire conditionne la poursuite de cet orchestre. Nous ne possédons pas d'assez de recul pour savoir si les élèves auraient continué la musique s'ils n'avaient pas eu parallèlement cette pratique qui parait être mobilisatrice pour les trois enfants.

Le conservatoire ne semble pas encore réussir à proposer une offre d'apprentissage musicale adaptée à un public davantage issu des quartiers populaires comme celui de DEMOS. La passerelle entre les deux institutions se révèle encore être fragile. L'arrivée des dispositifs éducatifs et sociaux questionne donc les modes de fonctionnement du conservatoire et révèle que le chemin à parcourir est encore long pour parvenir à proposer une offre qui permet une réelle diversification des publics.

Au vue de notre expérimentation et de nos recherches, nous allons essayer de déterminer les causes de ces difficultés et proposer des actions qui pourraient être mises en place dans le but de proposer un enseignement musical plus « démocratique » dans la troisième partie. Dans la dernière partie, nous tenterons de comprendre comment le professeur d'enseignement artistique peut agir et être acteur de la démocratisation de l'enseignement instrumental pour que le conservatoire devienne un lieu d'apprentissage musical pour tous.

Troisième partie : vers une démocratisation de l'enseignement musical au sein des établissements publics d'enseignement musical

Dans cette troisième partie, au regard de notre expérimentation et de nos différentes recherches, nous allons tenter de comprendre quels obstacles empêchent encore la diversification du public au conservatoire et réfléchir aux les adaptations qui peuvent être mises en place par les institutions pour essayer de relever le défi de la « démocratisation de l'enseignement musical ».

I. Des difficultés de diversification des publics au sein du conservatoire

1. Apprendre la musique au conservatoire : une offre au départ inégalitaire ?

1.1. Le problème de l'implantation des structures

Nous avons pu constater lors de notre étude que l'implantation du conservatoire au centre-ville de la commune pouvait poser des difficultés à certaines familles. Dans de nombreuses villes, les établissements d'enseignement musical sont implantés dans les « beaux quartiers ».

Selon le *Schéma national d'orientation pédagogique* (Ministère de la Culture et de la Communication, 2008), l'apprentissage musical commence dès l'âge de cinq ans avec l'éveil musical et sept ans dans le cas d'une pratique instrumentale. À cet âge, les enfants sont dans l'incapacité d'être autonome dans leurs déplacements. De plus, les parents des quartiers plus populaires n'ont souvent pas les moyens de rémunérer quelqu'un pour les accompagner leurs enfants.

Ce phénomène est renforcé par une différenciation sociale de l'espace, une forme de ségrégation des quartiers. Notons également le peu de présence de telles structures en milieu rural.

Dans le cadre de notre étude, les acteurs constatent que les familles ne sortent que très peu de leur quartier, ils y vivent en autonomie car ils disposent de tout ce dont ils ont besoin

(commerces, écoles etc.). Très peu des ces habitants fréquentent des établissements culturels. L'inexistence sur place de telles structures amplifie le phénomène de repli sur soi.

La présence sur place de nouveaux dispositifs comme DEMOS crée une ouverture culturelle en proposant des actions de proximité.

Les missions des établissements publics d'enseignement musical ont été modifiées en vue d'actions à destination des quartiers dits difficiles, notamment avec un renforcement de partenariat avec l'Éducation nationale. Les conservatoires et écoles de musiques continuent aujourd'hui de développer leurs actions mais malgré cela, on constate encore une faible diversification des publics.[99]

1.2. L'inscription : une démarches administratives lourde

Les démarches administratives nécessaires à l'inscription posent problème à certaines familles. Elles ne connaissent pas le conservatoire, ses cursus, la procédure d'inscription (calendrier, étapes, niveaux requis, listes d'attentes, papier à fournir). (Le Tirant, 2013, p.27). Les démarches administratives nécessaires peuvent se révéler incompréhensibles et décourageantes et inaccessibles pour certaines personnes d'origine étrangère ne parlant pas français. Les procédures d'inscription se font de plus désormais majoritairement par informatique et certaines familles n'ont pas accès à ce matériel ou ne savent pas s'en servir.
Les démarches sont en quelques sortes « pensées » pour les catégories sociales les plus représentées au sein des établissements qui ont les codes pour comprendre et agir sans besoin d'assistance et d'aide.

1.3. Une activité coûteuse

Les familles n'ont pas forcément connaissance des tarifs qui sont souvent adapté à leurs ressources et qui permettent une égalité d'accès au conservatoire. *La Charte de l'enseignement artistique* mentionne les responsabilités des collectivités qui doivent fixer « les droits d'inscription selon un barème permettant l'accès le plus large possible à toutes les populations concernées, y compris les plus défavorisés » (Ministère de la Culture et de la Communication, 2001, p.6).

---

[99] Dans le cadre de notre expérimentation, 68% des élèves inscrits sont issus d'une famille avec des revenus moyens ou élevées, les trois quartiers les plus représentés au sein du conservatoire sont les quartiers « aisés »

La barrière financière reste ancrée dans l'inconscient collectif de cette population, la pratique musicale ayant été pendant des décennies une activité coûteuse et donc inaccessible.
Bien que l'offre se soit adaptée à la demande en termes de coût d'inscription, des frais d'études s'ajoutent au cours du cursus musical : achat de partitions, achat ou location d'instrument etc. Pour certaines familles, le moindre achat peut s'avérer difficile.

1.4. Un soutien parental indispensable

Nous avons pu observer lors de notre expérimentation que le soutien parental a pu stimuler la motivation des élèves et consolider leur désir de poursuivre la musique.
La parentalité renvoie à l'exercice du rôle de parent qui prend corps ici « dans l'attention apportée à valoriser l'activité de l'enfant, en allant au concert, en le félicitant, en l'encourageant dans son travail » (Le Tirant, 2013, p.25). Ce soutien parait indispensable à la bonne poursuite de l'activité musicale de l'élève au sein du conservatoire aujourd'hui.

Dans certains cas, les liens qu'entretiennent le conservatoire avec les parents ne les incitent pas à s'engager dans le cursus musical de leurs enfants (peu de liens avec l'équipe pédagogique, avec les familles des autres élèves, relations épistolaires avec l'administration, peu de participation aux activités musicales des enfants etc.).
Ce phénomène peut conduire à un désengagement de certains parents et par un effet cumulatif, démotiver les enfants.

2. Apprendre la musique au conservatoire : dissonances culturelles entre établissement et publics

2.1. Rejet d'une pratique : héritage culturel

Pour certains publics, il peut y avoir un « rejet » de la pratique musicale dû à un héritage culturel. « Ce sont les structures sociales et familiales du groupe d'origine auquel appartiennent les migrants qui permettent d'expliquer les différences dans les modes d'intégrations et d'acculturation, au sein de la société d'accueil » (Cuche, 2010, p.134).

C'est le cas de la mère de Sofiane qui a grandit en Algérie. La place de la femme au sein de la société algérienne de l'époque était bien différente de celle au sein de la société

française : *« Une fille qui chante, ce n'est pas une fille de bonne famille. »*[100]. Elle exprime la difficulté de s'émanciper de cet héritage culturel : *« On nous met des barrières et après on les transporte et on les garde gentiment. »*[101].

Les missions de sensibilisation et de promotion de l'offre culturelle à destination des différentes populations sont essentielles pour faire changer les préjugés et les visions d'une activité fermée à une partie de la population.

2.2. Contenus d'enseignement et accueil de nouveaux publics

Les contenus d'enseignement du conservatoire permettent-ils une réelle démocratisation de l'enseignement instrumental ?

La théorie de la *Reproduction* de Bourdieu (Bourdieu & Passeron, 1970, 1979) propose une analyse du système d'enseignement scolaire et de son inégalité qui repose sur le constat de la division de la société en classes et de l'existence d'une hiérarchie sociale.
Bourdieu parle de « violence symbolique », un « pouvoir qui parvient à imposer des significations et à les imposer comme légitimes en dissimulant les rapports de force qui sont au fondement de sa force, ajoute sa force propre, c'est-à-dire proprement symbolique, à ces rapports de force » (Bourdieu & Passeron, 1970, p.18).
En d'autres mots, la violence symbolique serait donc un mécanisme de domination sociale ou un groupe social impose aux autres groupes des choix, des opinions, des comportements en les faisant passer pour légitimes et universels alors qu'ils sont situés socialement.

Pour Bourdieu, l'école se base sur cette violence symbolique. Il démontre que le système d'enseignement privilégie « la culture bourgeoise » - favorable aux enfants des catégories aisées – au détriment de la « culture populaire » (Merle, 2009, p.103). L'école imposerait donc des contenus scolaires fondés sur la « culture dominante » présenté comme « légitime ». Les élèves issus de milieux plus « populaires » partiraient déjà avec un « handicap » car ne posséderaient pas les codes par rapport aux élèves issus d'un milieu « bourgeois ».

Dans la *Distinction* (Bourdieu, 1979), Bourdieu réutilise ce phénomène de « violence symbolique » en analysant les goûts artistiques. Pour lui, le goût est lié à des processus de distinctions sociologiques et « le bon goût » est en fait celui de la classe sociale

---

[100] Annexe 1 - TABLEAU 9 – Citation B7
[101] *Ibid.* – Citation B9

« dominante ». Ce « bon goût » est imposé tandis que le goût d'autres catégories sociales plus « populaires » apparait comme plus vulgaire, de « basse culture » et par conséquent de « mauvais goût ».

En partant du postulat de Bourdieu, peut-on également parler d'inégalités face aux contenus proposé par le conservatoire ?

La musique au sein de notre système occidental a longtemps était découpée en deux catégories : la musique savante, enseignée et transmise à une élite sociale et la musique populaire à destination des couches sociales les moins aisées, transmises oralement et non enseignée dans les institutions. La fin des privilèges et l'évolution de la société ont abouti, comme nous l'avons montré dans la première partie de l'étude, à démocratiser l'enseignement musical.
Que ce soit DEMOS ou le conservatoire, l'apprentissage de la musique est essentiellement basé sur un patrimoine culturel de musique savante, la transmission d'œuvres culturelles « légitimes ».
Pour reprendre Bourdieu, le répertoire est en fait celui d'une culture « dominante » qui a su imposer son « bon goût » au sein des structures d'enseignement (dû également à l'héritage de l'enseignement musical qui est fondé sur ce répertoire « savant »). L'ouverture de l'enseignement musical à tous pose alors la question de la légitimité de ce patrimoine culturel. Le conservatoire est-il le lieu pour apprendre la musique, apprendre un instrument ou le lieu de transmission du patrimoine classique ?

Pour Bourdieu « l'école traite comme "égaux en droits" des individus "inégaux en fait" c'est-à-dire inégalement préparés par leur culture familiale à assimiler un message pédagogique » (Bourdieu, Passeron, 1970).
Dans le cadre d'un apprentissage musical, imposer une transmission par les « chefs d'œuvres » peut donc créer des difficultés supplémentaires pour les élèves issus de catégories sociales moins aisées, le contenu étant moins proche de leur culture familiale. Pour Wallach (2012), « ce n'est pas "démocratiser la culture" que d'offrir au plus grand nombre l'attente de quelques-uns. Pire, c'est de l'exclusion institutionnalisée. » (Wallach, 2012, p.111-112)

Le rapport de la population à la musique a de plus complètement changé au cours du siècle dernier. Les jeunes générations écoutent quotidiennement de la musique et ce aujourd'hui, dès le plus jeune âge (Bonnéry, 2017).

Les règles d'antan ont changé : la musique est un bien de consommation et revêt des formes diverses et variées : la musique populaire (regroupa les musiques traditionnelles et les actuelles), musique classique, musique contemporaine etc. La diversité des styles et genres musicaux accessible pour tous avec l'évolution des nouvelles technologies multiplie les conceptions que se font les différentes catégories sociales de la « belle musique ». La sensibilité musicale de la nouvelle génération évolue et l'attente que se fait cette nouvelle génération d'un apprentissage musical n'est plus la même.
Prenons l'exemple d'un enfant qui veut apprendre la guitare électrique car il adule Jimmy Hendrix pour illustrer notre propos : trouvera-t-il son bonheur au conservatoire en cours de guitare classique ? L'attente de la famille sera la maîtrise des bases instrumentales et musicales nécessaires à l'épanouissement de l'enfant dans son activité musicale, celle de l'institution l'exigence d'une maîtrise d'un répertoire et d'une technique de jeu dont l'enfant peinera à voir l'intérêt. La discordance entre ces deux attentes pourra entraîner des difficultés et par conséquent, une intégration compliquée de ce profil d'élève au sein du conservatoire. C'est la non prise en compte de ses gouts [102] dont a pu souffrir Amel lors de son apprentissage du violoncelle.

Aujourd'hui, la volonté politique est d'ouvrir les établissements aux différentes esthétiques musicales et non de rester cantonné à la transmission d'un répertoire de musique savante. Un véritable tournant est la reconnaissance de la diversité culturelle et l'intégration des musiques populaires et actuelles comme contenu à enseigner au sein des conservatoires avec les ministres Lang-Fleuret[103].
Malgré cela, une pédagogie traditionnelle de transmission du patrimoine est encore appliquée dans de multiples établissements. Didier Lockwood, missionné par le ministre de la Culture Frédéric Mitterrand pour un rapport sur les méthodes de transmission et d'apprentissage de la musique fait le constat que les conservatoires, malgré une réelle ouverture aux esthétiques et genres musicaux divers, restent les garants de l'enseignement de musique dites savantes classiques de tradition écrite (Lockwood, 2010 /2011).

2.3. Rapport à l'art et accueil de nouveaux publics

> Que se passe-t-il donc dans cette salle de concert ? Tout simplement le fait que pour les couches sociales les plus au fait des usages en vigueur dans un tel lieu […]

[102] Annexe 1 - TABLEAU 7 – Citations A27, B16
[103] Cf. Première partie

> l'émotion esthétique se vit de façon très intime. Elle ne s'extériorise pas ou très peu. Elle est comme sublimée. De l'autre côté de l'éventail social, c'est-à-dire dans les couches « populaires », on observe un double phénomène : l'émotion esthétique se traduit immédiatement dans les attitudes (corporelles notamment) et le choc qu'elle produit nécessite d'être partagé. Les applaudissements et les commentaires plus ou moins chuchotés en découlent. L'air courroucé des uns est donc l'instrument de la disqualification des autres. Il manifeste le caractère totalement inopportun de certaines réactions. C'est d'abord comme cela que se construit le "ce n'est pas pour moi" que les membres des couches sociales les moins représentées dans les publics des équipements culturels traditionnels mettent en avant pour expliquer leur faible usage d'une offre qui est pourtant présentée comme leur étant destinée. Ce "ce n'est pas pour moi" exprime tout simplement le fait que ceux qui y ont recours ont parfaitement compris que les formes de leurs réactions émotionnelles sont "déplacées" comme le dit fort justement le langage courant. […] Au lieu de "ce n'est pas pour moi", il faut tout simplement entendre : "ce n'est pas ma place d'être la" ». (Wallach, 2012, p.79)

Ce témoignage de Jean-Claude Wallach met en lumière les différences dans le « rapport à l'art » qu'entretiennent les différentes catégories sociales.
Selon Bourdieu, ce n'est pas seulement le « contenu légitime » qui est imposé mais également tout ce qu'il transporte (forme de transmission, perception de la musique, codes etc.). Nous l'avons vu, même les démarches administratives nécessaires à l'inscription au conservatoire sont pensées pour la catégorie sociale « dominante ».

C'est également le cas du rapport à l'art : le « ce n'est pas pour moi » exprimé par Jean-Claude Wallach a été partagé par les différentes familles interrogées qui ont témoigné de la vision d'un établissement qui ne leur était pas destiné. Ces familles ont témoigné au contraire d'un rapport à l'activité musicale au sein de DEMOS beaucoup plus convivial et participatif. Pour autant, le répertoire abordé est sensiblement le même au sein des deux structures (répertoire de musique savante). Ce qui change, ce ne sont pas les œuvres, mais bien les comportements face aux œuvres.
Bernard Lahire (2004) développe ce phénomène du rapport à l'art. Il oppose la culture chaude : une « culture de la participation et de l'identification (positive ou négative), […] de l'engagement corporel, de la détente, du plaisir partagé, de la convivialité et de l'informalité » (Lahire, 2004, p.72) et la culture froide déterminée par « une distance à

l'œuvre (contemplation), la maitrise de soi et la retenue, […] l'importance de la dimension cognitive (et pas seulement émotionnelle ou sensible) du rapport aux œuvres ou aux activités culturelles » (*Ibid.*, p.72).

DEMOS semble être sensible à cette opposition de comportement face à l'art. La transmission de la culture « légitime » passe par une adaptation du rapport au chef d'œuvre (faire d'une culture savante une culture de participation, de convivialité).

L'accueil de public de « culture chaude » au conservatoire qui peut être considéré comme un établissement de « culture froide » peut poser des difficultés : le public a la vision d'un apprentissage musical ludique et participatif, une activité de divertissement « aux expériences collectives, émotionnelles ou sensuelles », l'institution un rapport à l'apprentissage où le primat est donné « à la forme de l'œuvre, à l'expérience individuelle et intellectuelle » (Lahire, 2004).

3. Apprendre la musique au conservatoire : une forme d'enseignement inégalitaire ?

3.1. L'héritage du Conservatoire de Paris

3.1.1. La vision d'un établissement d'excellence

Nous l'avons vu en première partie, la création du Conservatoire de Paris en 1795 marque la naissance d'une politique d'enseignement musicale national. Le développement des succursales du conservatoire à partir de 1826 montre l'évolution du déploiement des structures d'enseignement musical sur tout le territoire français. Cependant, les missions des établissements étaient à cette époque bien loin des préoccupations actuelles. Au XIXème siècle, le but était le recrutement des élèves en vue d'une préparation au concours du Conservatoire de Paris. Le Conservatoire de Paris avait le même rôle que celui d'aujourd'hui : former des professionnels spécialiste de la musique savante (interprètes, compositeurs etc.). Tout le système d'enseignement français développé à ce moment au sein des conservatoires avait donc pour finalité la formation de musiciens professionnels (en témoigne les méthodes éditées par les professeurs du conservatoire de Paris). Le public qui accédait aux succursales puis au Conservatoire de Paris était issu d'une catégorie sociale très aisée.

Les évolutions des politiques culturelles développées dans la première partie de notre étude ont fondamentalement changé le rôle et les missions des structures d'enseignement musical. Ils ont aujourd'hui pour mission centrale « la sensibilisation et la formation des futurs amateurs aux pratiques artistiques et culturelles » en dispensant « des enseignements riches et diversifiés, proposant […] l'ensemble des expressions artistiques d'aujourd'hui » (Ministère de la Culture et de la Communication, 2001, p.4). Les établissements doivent contribuer à la « réduction des inégalités sociales d'accès aux pratiques culturelles au travers d'actions de sensibilisation et d'élargissement des publics. » (*Ibid*., p.4)
La formation de musiciens professionnels est reléguée aujourd'hui au second plan, la mission des établissements est de former des futurs amateurs.

Cependant, les succursales du conservatoire étant les ancêtres de nos conservatoires d'aujourd'hui, l'héritage du système d'enseignement musical basé sur cette formation professionnelle a pu laisser quelques empreintes. Une partie de la population possède toujours cette vision d'un établissement basé sur « l'excellence ».

Les entretiens avec Amel et sa mère témoignent de cette « haute » exigence et de la démotivation qui peut en découler : *« Ma professeure me fait travailler, puis elle me dit : " Tu les fais pour la semaine prochaine et je veux que tout soit parfait". Alors que franchement, parfois, je n'ai vraiment pas le temps, c'est super difficile avec les cours qui suivent »*[104].

Pour Jean-Jacques Metz[105], l'intégralité du cursus musical a été pensée pour les 2% d'élèves qui deviendront professionnels, délaissant les 98% qui souhaitent un enseignement musical moins spécialisé. Le conservatoire est encore bloqué entre la volonté d'accueillir un public plus large et celui de conserver « l'excellence » sur lequel il a été construit.

3.1.2 Une forme scolaire

Pour reprendre la théorie de la *Reproduction* (Bourdieu, 1970), en plus d'imposer un contenu pédagogique, la classe dominante impose également des modes de transmission qui lui paraissent légitimes et adaptées : « Le savoir-dire, savoir-faire et savoir-être bourgeois sont autant de modes de reconnaissance sociale au fondement des verdicts

[104] Annexe 1 - TABLEAU 7 – Citation A6
[105] Annexe 2 – Entretien avec Jean-Jacques Metz

scolaires […] le système d'enseignement tient pour égaux des enfants qui ne le sont pas. » (Merle, 2009, p.99). Cela créé donc des inégalités entre deux types d'élèves qui ne partent pas avec les mêmes capacités de manier les mots, d'écrire, de s'exprimer mais qui peuvent être beaucoup plus habiles dans d'autres domaines plus proches de leur culture propre.

> Bourdieu parle d'un langage de l'école qui est celui d'une classe dominante, dans le monde de l'enseignement musical on pourrait parler d'une forme d'apprentissage, d'une perception de la musique par le solfège et l'excellence qui fait de celle-ci un loisir de luxe réservé à une infime partie de la population qui en comprend les codes. (Beauvallet, 2010/2011, p.77-78)

Avec le Conservatoire de Paris s'est créée une « tradition » d'enseignement musical. L'enseignement « traditionnel » de la musique était fondé sur l'apprentissage d'un répertoire écrit et passait avant tout par l'intellectualisation avant de passer par la pratique. Il a longtemps perduré au sein des structures d'enseignement : il était nécessaire de faire une ou deux années de solfège (méthode d'apprentissage de la musique faites d'exercices de lecture et d'auditions musicales renommées plus tard « formation musicale ») avant de pratiquer un instrument de musique. La transmission orale était complètement absente.
C'est en quelque sorte les caractéristiques du système scolaire qui ont pu être transposées dans le contexte d'un enseignement musical spécialisé, tant dans la forme (disposition de la salle de classe, rapport maitre/élève, etc.) que dans les méthodes (abstraction, contenu). Cette image scolaire a pu être renforcée par le mode d'évaluations annuelles sous forme d'examens.

Aujourd'hui, l'apprentissage de la formation musicale peut encore constituer un facteur d'exclusion pour certaines personnes qui abandonnent l'idée d'apprendre à jouer d'un instrument au contact de normes rigides et complexes : « la mise à l'écart de l'instrument […] a pour effet de renforcer le formalisme de la pédagogie et provoquer la déception des élèves par rapport à leur représentation […] de la formation musicale » (Le Tirant, 2013, p.50).
Ce mode de transmission « scolaire » transposé au conservatoire est beaucoup plus proche des catégories sociales aisées que de catégories sociales plus populaires, l'accès à l'apprentissage musical peut s'avérer inégalitaire de par sa forme, son contenu et ses modes de transmission comme nous le montre Hélène Beauvallet :

> Il parait évident qu'un enfant en échec scolaire ne peut se retrouver et s'épanouir à travers un apprentissage aussi cadré, exigeant et compétitif. Il en résulte que ce sont les « bons élèves du système scolaire » qui en majorité se retrouvent à bénéficier de l'offre d'enseignement musical d'un conservatoire. (Beauvallet, 2010/2011, p.78)

Cependant, il y a une réelle volonté du conservatoire de s'affranchir de cet héritage. Le *Schéma national d'orientation pédagogique* (Ministère de la Culture et de la Communication, 2008) préconise un enseignement dont la pratique musicale (individuelle et collective) est le socle, une formation musicale globale qui évite la segmentation des apprentissages. L'évaluation y est avant tout basée sur un contrôle continu et des examens de fin de cycle qui permettent une progression adaptée à chacun.

Les structures enseignantes évoluent et mettent en place de nouvelles formes d'apprentissage moins scolaires, plus ludiques, donc également plus accessibles.

La mise en place du parcours de formation musicale instrumentale[106] est un exemple d'adaptations de l'établissement pour s'affranchir de l'héritage d'un enseignement scolaire et proposer un enseignement musical plus ouvert de part sa forme et son contenu.

Malgré l'ouverture des établissements à proposer des parcours innovants et nouveaux, la forme scolaire perdure comme en témoigne Amel : « *En rentrant [au conservatoire], je me suis rendue compte que ce n'était plus vraiment si cool que ça, c'était comme des cours normaux mais avec un instrument mais bon, après on s'y habitue.* »[107] (Amel).

« S'engager et apprendre dans un système non obligatoire mais qui ressemble à l'école » (Le Tirant, 2013, p.38) : c'est toute la difficulté pour un public qui souhaite exercer une pratique musicale basée avant tout sur la notion de plaisir.

3.1.3. Un apprentissage individualiste

La tradition d'enseignement musical français repose sur une pratique instrumentale individuelle complétée par des matières théoriques. Aujourd'hui, les conservatoires renforcent la présence des pratiques collectives dans leur cursus mais cet apprentissage « individualiste » perdure quelque fois avec peu ou pas de pratiques collectives au début de l'apprentissage, un enseignement centré sur la pratique individuelle.

---

[106] Dispositif décrit en Seconde Partie – III. 2. Témoignages des professeurs du conservatoire
[107] Annexe 1 - TABLEAU 7 – Citation A14

Les élèves interrogés témoignent que la pratique collective (orchestre avancé DEMOS) est la source de motivation principale dans la poursuite de l'activité musicale, notamment grâce aux amitiés qu'elle suscite, au « plaisir de se retrouver et de jouer de la musique ensemble ». Ils sont cependant sensible à l'utilité du cours individuel qui leur permet de progresser plus rapidement : *« Les professeurs, ils se centrent vraiment sur ce que tu fais, sur les erreurs que tu peux faire toi. En groupe, tu ne peux pas approfondir. »*[108] (Emilia).

« Inclure la pratique musicale dans une logique sociale », est un des points fondamental développé par DEMOS. On peut émettre l'hypothèse que sans cette pratique orchestrale conviviale, les enfants interrogés ne se retrouveraient pas forcément au conservatoire (à part Sofiane qui a intégré un cursus de formation musicale instrumentale qui favorise cet aspect social[109]) du fait d'une approche trop individuelle à la pratique musicale qui ne favorise pas la rencontre et l'échange.

3.1.4. Un travail à la maison obligatoire

L'une des conséquences du système d'enseignement musical français et de son héritage est l'exigence d'un travail à la maison régulier. Jean-Jacques Metz pose le problème de l'enseignement spécialisé et de son mode de fonctionnement actuel [110] : un enfant qui a une demi-heure de cours par semaine et qui ne joue pas à la maison ne progresse pas. Pour progresser, il est nécessaire d'avoir une pratique régulière.

Pour les professeurs de violon et de violoncelle interrogés, le travail à la maison est indispensable pour un apprentissage au sein du conservatoire, en témoignent les nombreuses occurrences où ces deux professeurs s'y réfèrent[111]. Ils semblent estimer que la principale difficulté pour intégrer les élèves issus de DEMOS au conservatoire a été l'absence de travail à la maison. Pour la professeure de violoncelle interrogée : « *l'idéal, c'est quand même de sortir l'instrument au moins six jours sur sept »*[112].
Les familles témoignent de la complexité d'intégrer cette obligation qui n'était pas exigée dans leur pratique à DEMOS.

---

[108] Annexe 1 - TABLEAU 10 – Citation A5
[109] Annexe 1 - TABLEAU 4 – Citation A13
[110] Annexe 2 – Entretien avec Jean-Jacques Metz
[111] Annexe 1 - TABLEAU 15 – Citation B3 à B21, C1 à C6
[112] *Ibid.* – Citation B5

Cette exigence peut présenter d'autres difficultés :

- Lors de nos entretiens, nous avons été reçus chez les familles qui vivaient dans des logements de très petite surface. Amel, par exemple, partageait sa chambre d'une dizaine de mètres carrés avec son petit frère et sa petite sœur. Comment pourrait-elle travailler dans ces conditions une heure tous les jours son violoncelle ?
- Les familles vivent toutes en appartement, la contrainte du voisinage est également à prendre en compte. Un violoncelle n'émet pas un volume de son très élevé mais qu'en serait-il d'un enfant qui joue par exemple de la trompette ?
- Les familles ont fait part d'un emploi du temps chargé qui ne permettait pas à leurs enfants de travailler tous les jours. Actuellement, les enfants participent à de nombreuses activités qui contraignent leurs disponibilités. L'école demande un travail personnel prioritaire pour toutes les familles interrogées.

Amel témoigne avoir fourni des efforts supplémentaires pour travailler plus régulièrement. Cependant, les propos dévalorisants qu'elle a pu recevoir de la part de sa professeure de violoncelle suite à ces efforts l'ont découragé à les poursuivre[113]. Il se pose donc également la question de l'accompagnement et de la relation pédagogique que l'on peut instaurer au sein de la classe favorable à l'engagement des élèves dans le travail personnel.

Cette réflexion nous amène donc à nous demander si imposer une pratique individuelle personnelle quotidienne obligatoire dans le cadre d'un apprentissage musical ne renforce pas les inégalités d'accès à cette pratique.

4. Conclusion : une démocratisation encore inefficace au sein du conservatoire

À travers notre expérimentation et nos recherches ont été mis en lumières de nombreux obstacles encore présents au sein des conservatoires, obstacles freinant la diversification du public.

Bien que les missions et les contenus pédagogiques des établissements aient été revus par le Ministère de la Culture notamment avec *la Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre* de 2001 et le *Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique* de 2008, dans de nombreux

[113] Annexe 1 - TABLEAU 7 – Citation A8

établissements, il reste des vestiges d'une pédagogie traditionnelle et d'une forme d'enseignement héritière du Conservatoire de Paris. Les difficultés d'accueil sont prolongées avec une offre qui parait égalitaire mais qui ne l'est pas car elle ne prend pas en compte des différences culturelles et sociales des publics. Aujourd'hui, c'est encore le public qui doit s'adapter à l'établissement et non l'établissement qui s'adapte au public.

Cette faible diversification du public conduit au sein de l'institution à une mixité sociale complexe entre un monde proche du fonctionnement de l'établissement et un monde qui ne le comprend pas toujours. Les relations sociales peuvent alors se révéler complexes. Dans le cas d'Amel, ce sont des difficultés qu'elle a pu rencontrer au conservatoire où elle s'est sentie « jugée » par des camarades qui lui ont donné l'impression de ne pas être la bienvenue[114].

Les attentes du public face à l'éducation artistique (activité ludique, loisir, divertissement) rentrent en confrontation avec les attentes de l'institution (résultats, exigence etc.). Les différents acteurs (familles, équipe pédagogique) ne se comprennent pas toujours car ils n'ont pas la même vision de l'activité. Il en résulte des échecs d'intégration des élèves au sein des institutions.

L'intégration des trois élèves interrogés a été réussie pour le moment, et ce malgré les diverses difficultés qu'ont pu rencontrer les familles. Toutefois, nous avons constaté que ce n'est pas le conservatoire qui a pris en charge l'intégralité du cursus musical et qui s'est adapté pour accueillir ce nouveau public. Sans le travail de la Philharmonie et du centre social dans cette intégration, nous pouvons émettre hypothèse que l'entreprise aurait été beaucoup plus compliquée. La question de l'adaptation des établissements en vue d'une diversification des publics se pose donc toujours.

[114] Annexe 1 - TABLEAU 7 – Citation A17

II. Vers une démocratisation de l'enseignement musical : adaptations institutionnelles

Nous avons fait le constat d'une démocratisation stagnante au sein des établissements publics d'enseignement musical. En partant des difficultés recensées dans la partie précédente, quelles adaptations sont nécessaires au sein des structures pour élargir leur offre à un public plus large ?

1. L'arrivée de nouveaux dispositifs éducatifs et sociaux

L'arrivée de nouveaux dispositifs éducatifs et sociaux comme DEMOS, pose une question fondamentale : proposent-ils une conception démocratique de l'enseignement musical et peuvent-ils donc en quelque sorte, supplanter les conservatoires dans cette mission de démocratisation culturelle ?

Ce qui nous intéresse dans le cadre de cette étude est une réflexion sur la démocratisation de l'enseignement musical au sein des établissements publics. Nous ne nous attarderons donc pas sur une analyse fine des dispositifs comme DEMOS mais il paraît important de réfléchir sur la place qu'ils occupent dans le paysage d'enseignement musical d'aujourd'hui.

DEMOS parait être une alternative au conservatoire. En proposant une action de proximité, une activité musicale gratuite et ouverte à tous, le dispositif semble être plus accessible pour des personnes de catégorie sociale défavorisée. Les partenariats avec les structures sociales du territoire permettent de renforcer les liens avec les familles.
C'est un dispositif d'éducation musicale à vocation sociale : l'activité musicale est donc avant tout conçue comme une activité sociale avant d'être pensée comme artistique. Les constats de l'étude nous amène à prendre conscience d'un manque de prise en compte de l'aspect social de la pratique musicale par le conservatoire.

La pratique musicale à DEMOS est fondée sur une pratique orchestrale et un rapport collectif à la musique. L'activité se veut ludique, basée presque exclusivement sur une transmission orale, avec peu d'exigence (si ce n'est la participation aux concerts à chaque fin d'année à la Philharmonie de Paris). Cet apprentissage semble mieux correspondre aux attentes d'une population qui a besoin de valorisation pour se sentir compétente afin de développer des capacités individuelles tout en se sentant légitime et porté par le plaisir.

DEMOS propose une forme d'enseignement plus ouverte et plus accessible, car il agit là où le conservatoire peine à évoluer pour ouvrir ses portes à un nouveau public. La conception de l'enseignement musical de DEMOS est-elle vraiment démocratique ?

Certains professeurs du conservatoire interrogés ne possèdent pas une vision uniquement positive du projet, contrairement aux familles. Ils s'accordent tous à dire que la dimension sociale est effectivement pertinente mais sont plus critiques sur les missions artistiques et pédagogiques, notamment concernant la forme et les contenus pédagogiques.

La question de l'éducation artistique globale des enfants qui sont relégués en quelque sorte à un rôle d'instrumentiste peut être posée, à l'heure où les avancées pédagogiques nouvelles évoluent vers une individuation de l'apprenti-musicien (Marchand, 2011, p.183). La démarche pédagogique de DEMOS privilégie un rapport à la musique basé sur le ressenti musical mais de ce fait éloigne les enfants de la conceptualisation musicale (nommer les phénomènes musicaux, lecture/écriture).

DEMOS « propose un apprentissage de la musique classique à des enfants ne disposant pas d'un accès facile à cette pratique dans les institutions existante ».[115] Le projet impose un répertoire de musique écrite proche de la « culture légitime », et qui contribue à la théorie de la reproduction sociale développé par Bourdieu[116]. « Une approche multiculturelle proposant des musiques de tous les continents invite non seulement la rencontre et à la reconnaissance mutuelle, mais facilite également la réception de la musique européenne par les élèves d'autres cultures » (Marchand, 2011, p.185). La reconnaissance de la diversité culturelle n'est-elle d'avantage proche d'une conception démocratique de l'enseignement musical ? Notons cependant que DEMOS propose également une œuvre de musique populaire dans son programme (en général chanté par les enfants et les familles).

Les œuvres proposées par DEMOS n'étant pas conçues pour être interprétées par des enfants débutants (adaptation de « chefs d'œuvres »), on peut s'interroger sur les vertus pédagogiques de ce répertoire. Pour Jean-Jacques Metz[117], commencer la musique en grand orchestre symphonique est une erreur : l'organologie des différents instruments est trop différente pour proposer un apprentissage adapté à la progression instrumentale.

---

[115] https://demos.philharmoniedeparis.fr
[116] Cf. Troisième partie – I.2. Apprendre la musique au conservatoire : dissonances culturelles entre établissement et publics
[117] Annexe 2 – Entretien avec Jean-Jacques Metz

De plus, pour parvenir à interpréter de telles œuvres, les enfants sont accompagnés par des musiciens professionnels, ce qui interroge également sur la réelle autonomie des élèves.

Une conception démocratique de l'enseignement implique un équilibre entre un rapport individuel (la capacité de jeter un « regard » sur sa création, « personnel et créatif ») et un rapport collectif à la musique (Marchand, 2011). Lors des entretiens, nous avons relevé l'inexistence de ce rapport individuel à la pratique musicale au sein du dispositif DEMOS :

« Quand on est en groupe, on fait des erreurs. En groupe, tu ne peux pas approfondir, pas entendre exactement ce que tu fais, si tu joues bien ou pas. » (Emilia)[118]

« Je n'aime pas jouer en solo, quand tu fais des fautes [en groupe], ça ne s'entend pas alors que quand tu joues solo, oui. » (Amel)[119]

« Souvent j'ai entendu, que dans la pratique au conservatoire, on ne pouvait pas faire n'importe quoi, que cela s'entendait. Il y a la notion de "se faire entendre" qui était absolument absente avant le conservatoire. "Se faire entendre" individuellement, d'avoir l'impression de participer individuellement à quelque chose. » (Monsieur Bessau)[120]

Toutes ces réflexions sur la « pédagogie DEMOS » amène également un questionnement sur les compétences acquises par les élèves à la sortie du dispositif. Dans le cadre de notre expérimentation, nous avons pu observer une réelle motivation des enfants au conservatoire du fait d'une progression plus nette et rapide.

Pour conclure, DEMOS agit là où le conservatoire peine à évoluer mais ne semble pas en proposer une alternative concrète concernant l'apprentissage musical. C'est la complémentarité entre les deux institutions qui a pu permettre aux trois élèves interrogés de continuer la musique, chacune prenant en charge divers versants. Cependant, la fracture encore trop prononcée qui existe entre le mode de fonctionnement des deux institutions rend compliqué l'insertion de ces élèves au conservatoire. Transformer ces échecs d'intégration en futures réussites parait essentiel aujourd'hui. Cela doit passer par un travail de réflexion sur l'adaptation de forme et contenu d'apprentissage musical des deux institutions.

---

[118] Annexe 1 - TABLEAU 10 – Citation A5
[119] Annexe 1 - TABLEAU 7 – Citation A11
[120] Annexe 1 - TABLEAU 15 – Citation C2

L'intégration des élèves issus des dispositifs éducatifs et sociaux au conservatoire pourrait permettre la mixité sociale au sein de l'établissement. Car sans ce partenariat se pose également la question de la discrimination positive véhiculée par DEMOS qui, dans le but « d'éliminer les inégalités » peut les renforcer en créant une sorte « d'enseignement musical pour les pauvres ».

2. Une nécessité de « développer la demande »

Le conservatoire a mis en place une politique d'ouverture d'accès à tout public, notamment en s'adaptant par une tarification échelonnée. Malgré cela, l'offre ne semble pas correspondre aux attentes du public qui peuvent différer des attentes de l'institution.

La question se pose donc de la nécessité d'un double mouvement : ne faudrait-il pas d'une part, continuer de remodeler les contenus pour proposer une offre plus adaptée aux attentes du public mais également, agir pour provoquer une demande des publics qui ne s'inscrivent pas au conservatoire aujourd'hui ?

L'image du conservatoire est ancrée et peine à se débarrasser de l'héritage élitiste qui l'a façonné les siècles derniers. Il parait nécessaire de proposer des actions de terrains pour faire émerger la demande d'un autre public. Les personnes que nous avons interrogées ne seraient jamais venues au conservatoire sans cette initiation à DEMOS. Les établissements publics doivent continuer de développer leurs actions délocalisées de sensibilisation et d'animation culturelle en allant au contact de la population. Ces actions qui permettent de « toucher toute la population sans trop de distinction de classes » (Beauvallet, 2010/2011, p.75) ont une double mission : proposer une éducation musicale à un public qui ne vient pas au conservatoire et redorer l'image l'établissement en véhiculant une image positive.

3. Des adaptations au sein des établissements publics d'enseignement musical : remodeler « l'offre » du conservatoire

> Une fois que l'on a « éveillé le gout à », dans quelles mesure les enfants, ou plutôt les parents […] se sentent-ils légitimes de franchir la porte du conservatoire ? […] Ne reste-il pas un certain nombre de verrous à supprimer entre l'étape de la sensibilisation et l'intégration dans les structures d'enseignement musical spécialisé ? (Beauvallet, 2010/2011, p.74)

3.1. Les préconisions des rapports « Lockwood »

Didier Lockwood, violoniste jazz, pédagogue reconnu et vice-président du Haut Conseil de l'Education Artistique et Culturelle (commission de réflexion et de proposition des Ministères de la Culture et de l'Éducation) est missionné le 20 avril 2010 par Frédéric Mitterrand, ministre de la Culture sous Nicolas Sarkozy puis le 20 juin 2014 par Aurélie Filipetti, ministre de Culture sous François Hollande dans le cadre d'une réflexion sur l'enseignement musical. En 2010, sa mission concerne l'enseignement musical au sein des établissements publics et en 2014, les nouvelles formes de « classes orchestre » (DEMOS, orchestre à l'école etc.). De ces deux rapports découlent des propositions de « réforme » de l'enseignement musical. Il s'agit de préconisations et non de mises en application. Nous proposons donc d'analyser brièvement ces propositions en vue d'une une réforme de l'enseignement qui doit permettre « l'élaboration de parcours de formation unifiés et cohérents, qui se doivent d'être ouverts au plus grand nombre, en correspondance avec les conditions socioculturelles de notre temps » (Lockwood, 2014/2015, p.10).

- Prise en compte de la musique comme pratique sociale

> Chacun s'accorde à considérer que la pratique d'ensemble génère du lien humain fondé sur l'écoute respectueuse, la mise en résonance des consciences et le plaisir de se retrouver […]. Tout projet visant à ouvrir au plus grand nombre notre système d'enseignement de la musique ne saurait prospérer sans être sous-tendu par cette démarche socioculturelle, dont la finalité constitue l'intégration sociale et le bien commun (*Ibid.*, p.4)

Pour Lockwood, proposer un enseignement musical « démocratique » doit passer par une prise en compte de la pratique musicale comme pratique sociale qui doit permettre à l'individu de se construire une identité.

- Une réforme basée sur le décloisonnement esthétique et l'apport des « différentes » musiques

> Il ne peut être de véritable démocratisation de l'éducation musicale sans une ouverture à l'ensemble des esthétiques. (*Ibid.*, p.7)
>
> Afin de rendre accessible la pratique musicale collective à chacun, indépendamment de son origine socioculturelle, il est essentiel que soient représentées sans discrimination l'ensemble des esthétiques musicales. (*Ibid.*, p.16)

L'axe principal de « réforme » proposé par Didier Lockwood est l'ouverture à l'ensemble des esthétiques. Dans son premier rapport (Lockwood, 2010/2011), il recommande au sein du conservatoire qu'il souhaiterait renommer EDAM (école des arts/musique) la mise en place d'un pôle de musique dite classique (de tradition écrite) et un pôle de musique dite populaire (de tradition orale). Pour Lockwood, le premier et deuxième cycle doivent être un tronc commun non-spécialisant qui « doit donner la possibilité aux élèves de se former sur la base de l'ensemble des caractéristiques des deux pôles » (Lockwood, 2010/2011, p.7). Cela permettrait une approche de tous les répertoires pour ensuite s'orienter vers les goûts musicaux de chacun.

Les propositions pédagogiques de Lockwood découlent de cette conception d'un apprentissage musical pluri-esthétique :

- Une pratique musicale centrée sur les sensations notamment en terme de ressenti rythmique très présente dans les musiques populaires : « Il s'agit en premier lieu de privilégier la part instinctive, organique de l'élève avant d'instaurer la démarche intellectuelle, en reliant les enseignements au "senti" » (*Ibid.*, p.7)
- Un équilibre entre oral et écrit : « Les techniques d'écriture et de lecture musicale ainsi que les éléments théoriques issus de l'enseignement traditionnel seront enseignées parallèlement à cet enseignement oral tout en s'y adaptant » (*Ibid.*, p.7)
- Un rapport individuel et collectif à la pratique musicale : « L'élève deviendra petit à petit en mesure de jouer avec l'ensemble de ces éléments et d'interpréter en soliste ou en ensemble des répertoires liées à l'ensemble des esthétiques » (*Ibid.*, p.8)
- Une pratique musicale et théorique globalisée : « L'enseignement instrumental devra se faire en étroite collaboration avec les cours de formation musicale car ces deux enseignements sont intimement liés » (*Ibid.*, p. 8)
- Une pratique musicale intensive dans l'établissement : « L'absence de travail personnel observé encourage les cours de groupe. […] Un cours à quatre élèves permettrait en effet de mettre en contact l'élève avec la musique durant un temps plus long. » (*Ibid.*, p. 8)

3.2. Remodeler l'offre du conservatoire : comment ?

Il parait donc essentiel de remodeler les modalités de l'offre proposée par le conservatoire aujourd'hui. Pour Jean-Christophe Wallach, cela impose de maitriser deux dimensions complémentaires :

> D'abord le point de vue du bénéficiaire de l'offre : comment la perçoit-il et la reçoit-il ? Quelles ressources doit-il mobiliser pour y répondre ? Comment doit-il faire évoluer ses comportements et ses habitudes pour user de l'offre qui est faite ? Ensuite, du point de vue de ceux qui offrent (les artistes, les institutions et équipements culturels, etc.) : comment tenir compte de ces représentations et de ces usages pour élaborer une offre n'abandonnant en rien les exigences artistiques et culturelles qui fondent l'engagement professionnel des artistes et des responsables des instituions et des équipements ? (Wallach, 2012, p.80)

3.2.1. Créer du lien avec les familles

Pour ouvrir leurs portes au plus grand nombre, les conservatoires doivent « repenser les normes du fonctionnement social auxquelles ils sont habitués et qui fondent les comportements de leurs publics traditionnels » (Le Tirant, 2013, p.70).

Une des forces de DEMOS est le partenariat avec les structures sociales qui permet de construire une relation entre les parents et l'institution. Les centres sociaux sont des lieux ressources qui « peuvent par leur connaissance du territoire des autres acteurs sociaux et des familles, contribuer à rechercher des solutions […] et faciliter les liens entre les familles et le conservatoire » (*Ibid*., p.71).

Créer des liens, dès le début de l'apprentissage entre la famille et l'institution est primordial. Certaines familles interrogées considèrent le conservatoire comme un établissement « froid », « fermé » où « l'on amène son enfant et on vient le rechercher »[121]. Repenser cette norme en proposant un véritable accompagnement des familles semble être déterminant pour la poursuite de l'activité musicale des élèves au sein du conservatoire.

3.2.2. Redéfinir l'objectif d'un enseignement musical au sein des établissements publics d'enseignement musical

Les établissements doivent être à l'écoute des attentes du public et avoir une réflexion sur les objectifs de l'enseignement de la musique qu'il lui porte : apprend-on la musique pour

[121] Annexe 1 - TABLEAU 7 – Citation B18

accumuler les connaissances ? Dans un objectif de formation et de professionnalisation ? Ou est-ce que l'on ne joue pas pour se faire plaisir ?
Le rôle des établissements précisé par la *Charte de l'enseignement artistique* est d'abord de permettre la découverte puis d'accompagner chacun dans la démarche qu'il aura choisie. Les conservatoires doivent prendre conscience que seule une minorité d'élèves s'engageront dans un parcours professionnel. Pour cette raison, il est donc important de proposer un apprentissage global qui vise la formation d'amateurs tout en proposant une formation plus professionalisante pour les élèves qui désirent se perfectionner.

Il est donc aujourd'hui nécessaire de s'affranchir des méthodes traditionnelles d'enseignement de la musique et réfléchir à de nouvelles formes de transmission qui servent ce nouvel objectif.
Les anciennes méthodes de transmission ne sont pas à supprimer mais à remodeler, reformuler, réinventer pour passer « d'un enseignement de la musique "pour tous" » dans le sens d'accessible à tous, à un enseignement de la musique "avec tous" » (Beauvallet, 2010/2011, p.80), les publics devenant les propres acteurs de leur épanouissement et de leur construction à travers la pratique musicale. Telle est la démarche d'une vision démocratique de l'enseignement musical.

3.2.3. « Réformer » l'enseignement musical pour offrir un apprentissage musical « avec tous »

Nous proposons une réflexion sur ce que pourrait être un enseignement « adapté à tous » en partant des motivations et démotivations des trois élèves interrogés.
Synthétisons brièvement ce qui les motive à continuer leur apprentissage musical :

- Une diversité de répertoires et la prise en compte des goûts (enrichissement culturel)
- Une activité basée sur la notion de plaisir (ludique)
- Une activité basée sur la pratique instrumentale (relier le théorique au pratique)
- Une valorisation de l'activité musicale (concerts, expériences musicales)
- Un rapport collectif (pratique orchestrale) et un rapport individuel (notion de « bien faire », « bien jouer ») à la musique
- Une activité qui favorise les rencontres, l'échange, le partage (aspect social de la musique)

Et ce qui au contraire, peut les démotiver :

- Une trop haute exigence (travail à la maison, « excellence »)
- Une forme trop scolaire (segmentation des apprentissages, apprentissage trop théorique)
- Un rapport uniquement individuel à la musique
- Pas de valorisation de l'activité
- Pas de rencontres/partages

En partant du postulat des enfants, quelles adaptations peuvent donc proposer les établissements pour remodeler les formes et contenus pédagogiques des différents cursus ?

Pour cela, intéressons-nous au premier cycle qui correspond au début de l'apprentissage de l'élève. Que préconisent les textes officiels en termes de contenu pédagogique pour un apprentissage initial de la musique ?

Le *Schéma national d'orientation pédagogique* (Ministère de la Culture et de la Communication, 2008) mentionne plusieurs enjeux dans son introduction :

- Mettre l'accent sur les pratiques collectives : « Il est nécessaire de consolider la place réservée aux pratiques collectives afin qu'elles s'affirment comme centrales. Si, à l'évidence, l'exigence d'une formation individualisée demeure, c'est bien, pour la grande majorité des élèves, la musique d'ensemble qui sera le cadre privilégié de leur pratique future. En effet, par les réalisations qu'elles génèrent, les pratiques collectives donnent tout son sens à l'apprentissage. » (Ministère de la Culture et de la Communication, 2008, p. 1)
- Globaliser la formation : « Que l'on ait choisi un cursus complet ou un parcours spécifique, il est important d'éviter la segmentation des apprentissages en créant, entre eux, des liens nécessaires » (*Ibid*. p.2)

Concernant l'enseignement initial durant le premier cycle, le texte préconise :

> Les deux premiers cycles constituent un tronc commun centré sur les pratiques instrumentales et/ou vocales […] Les contenus et démarches de ce cursus privilégient l'approche sensorielle et corporelle, le développement de la curiosité, la construction de la motivation. Ils mettent en œuvre les bases de la pratique individuelle et collective, accompagnées des repères d'écoute, du vocabulaire et des

connaissances adaptés à l'âge des élèves. La place faite à la globalité des démarches et à l'évaluation continue est essentielle. La poursuite de ces objectifs convient particulièrement à l'accueil des enfants débutants.

Recommandations : la pratique instrumentale ou vocale est dès le début collective et s'adjoint peu à peu la pratique individuelle en fonction des acquisitions nécessaires à la réalisation musicale et à la progression de l'élève. La priorité est donnée aux démarches fondées sur l'oralité […].

On sera attentif à : un bon équilibre entre l'oral et l'écrit, entre l'improvisation, l'imitation, la mémorisation et la lecture ; une approche de la lecture et de l'écriture valorisée et rénovée ; une démarche forte vis-à-vis de la création et des répertoires contemporains adaptés et de toutes esthétiques ; l'écoute d'œuvres en concert ou dans un contexte de spectacle vivant ; la mise en place de filières de formation au chant pour les enfants. (*Ibid*., p. 5)

À l'aide du tableau ci-dessous, nous proposons de synthétiser les préconisations des textes officielles et celles de Didier Lockwood par rapport aux motivations/démotivations des élèves interrogés :

Facteurs motivants	**Proposition des textes officiels (Ministère de la Culture et le Communication, 2008)**	**Didier Lockwood (2010/2011 ; 2014/2015)**
Une diversité de répertoires et la prise en compte des gouts (enrichissement culturel)	« une démarche forte vis-à-vis de la création et des répertoires contemporains adaptés et de toutes esthétiques »	« Afin de rendre accessible la pratique musicale collective à chacun, indépendamment de son origine socioculturelle, il est essentiel que soient représentées sans discrimination l'ensemble des esthétiques musicales »
Une activité basée sur la notion de plaisir (ludique)	« approche sensorielle et corporelle, le développement de la curiosité, la construction de la motivation »	Non mentionné
Une activité basée sur la pratique instrumentale (relier le théorique au pratique)	« Les deux premiers cycles constituent un tronc commun centré sur les pratiques instrumentales et/ou vocales »	« L'enseignement instrumental devra se faire en étroite collaboration avec les cours de formation musicale car ces deux enseignements sont intimement liés »

Facteurs motivants	**Proposition des textes officiels (Ministère de la Culture et le Communication, 2008)**	**Didier Lockwood (2010/2011 ; 2014/2015)**
Une valorisation de l'activité musicale (concerts, expériences musicales)	« En effet, par les réalisations qu'elles génèrent, les pratiques collectives donnent tout son sens à l'apprentissage »	Non mentionné
Un rapport collectif (pratique orchestrale) et un rapport individuel (notion de « bien faire », « bien jouer ») à la musique	« Il est nécessaire de consolider la place réservée aux pratiques collectives afin qu'elles s'affirment comme centrales. Si, à l'évidence, l'exigence d'une formation individualisée demeure, c'est bien, pour la grande majorité des élèves, la musique d'ensemble qui sera le cadre privilégié de leur pratique future »	« L'élève deviendra petit à petit en mesure de jouer avec l'ensemble de ces éléments et d'interpréter en soliste ou en ensemble des répertoires liées à l'ensemble des esthétiques »
Une activité qui favorise les rencontres, l'échange, le partage (aspect social de la musique)	Non mentionné	« Tout projet visant à ouvrir au plus grand nombre notre système d'enseignement de la musique ne saurait prospérer sans être sous-tendu par cette démarche socioculturelle, dont la finalité constitue l'intégration sociale et le bien commun »

Figure 6 - Comparaison des préconisations du Ministère de la Culture et de Didier Lockwood avec les facteurs motivants de la poursuite de l'activité musicale chez les élèves de l'expérimentation

On observe que finalement, les préconisations du Ministère de la Culture et de la Communication et de Didier Lockwood sont en adéquation avec les demandes du public que nous avons interrogé. Les réformes pédagogiques qu'elles suscitent ne sont pas mises en place sur tous les terrains, les textes officiels sont laissés à la libre interprétation des établissements qui peinent encore aujourd'hui à s'affranchir des modes et formes de transmission d'antan.

Ce qui parait essentiel en vue d'une adaptation institutionnelle et qui permettrait une ouverture à un public plus large est:

- Une ouverture aux différentes esthétiques
- Une globalisation de la formation, qui permet de ne pas segmenter les apprentissages et de construire un apprentissage musical construit sur le « vécu musical » et non sur la théorisation non contextualisé
- Un renforcement des pratiques collectives, qui permet d'une part de former les élèves à leur pratique future et d'autre part de penser la pratique musicale dans une logique sociale
- Une multiplication des expériences musicales qui permet une valorisation de l'activité de l'enfant et la construction de sa motivation

L'institution peut agir pour s'adapter et proposer des cursus nouveaux et innovants qui souhaitent ouvrir leur enseignement « avec tous ».
Mais l'institution n'est pas maitresse. La clé pour qu'un véritable changement s'opère doit venir des principaux acteurs du terrain : les professeurs d'enseignement artistique.
Imaginons qu'un chef d'établissement impose à son équipe pédagogique un dispositif avec lequel elle est totalement opposée ? Comment les professeurs pourraient agir dans un cursus dans lequel ils ne se reconnaissent pas et où ils n'ont pas envie de s'investir ?

La réflexion de nouvelles approches et des modalités d'apprentissage ne peut venir que des professeurs. Faire évoluer le conservatoire, c'est tout d'abord faire évoluer le métier de professeur d'enseignement artistique. Or, il est difficile de changer du jour au lendemain une profession qui a vécu avec certains codes pendant des années.
Pour que le conservatoire évolue et exerce son véritable rôle de service public en accueillant une population la plus large possible, il revient donc aux enseignants d'agir et d'inventer.
La société a évolué, les enjeux ont changé. Sans la volonté du corps enseignant de s'inscrire dans la démarche de démocratisation de l'enseignement musical, le rêve d'un conservatoire « avec tous » s'estompe et le système inégalitaire refait surface.
Il est donc véritablement important de réfléchir sur les missions de l'enseignant et les compétences qu'elles requièrent en vue de démocratiser l'enseignement artistique.

Quatrième partie : le professeur d'enseignement artistique acteur de la démocratisation de l'enseignement musical

I. Un professeur engagé dans la démarche de démocratisation de l'enseignement musical : Jean-Jacques Metz

1. Point de départ

Nous allons maintenant analyser une mise en application concrète d'un cursus nouveau au Conservatoire à Rayonnement Régional (C.R.R) de Nantes. Cette réforme concerne le premier cycle et a été initiée par Jean-Jacques Metz, professeur de trompette au C.R.R. Elle est le fruit de sa réflexion pédagogique et de sa pratique au sein de « l'Urbain's Band », orchestre à l'école créé en 1999 dans une école d'un quartier en zone d'éducation prioritaire (ZEP) de Nantes.

Le contenu et la forme pédagogique mis en place au sein de cet orchestre à l'école a depuis était transposé à l'ensemble du conservatoire dans le cadre d'un apprentissage en premier cycle. L'entretien accordé par Jean-Jacques Metz se trouve en annexe[122].

Il est tout d'abord important de souligner que Jean-Jacques Metz différencie : « l'enseignement spécialisé » et « l'enseignement général » de la musique.

Pour lui, aujourd'hui au sein des conservatoires, on a toujours en tête l'idée de vouloir commencer l'apprentissage de la musique de façon spécialisée dans le but de former des élèves qui feront un parcours professionnel.[123] Répondre aux attentes de la population en termes d'apprentissage musical revient à différencier deux types d'enseignement : un enseignement spécialisé pour des élèves qui font de la musique pour « aller plus loin, approfondir » et un enseignement général pour des enfants qui font de la musique car « ça leur fait plaisir ».

Il pense donc qu'il est nécessaire de dissocier deux parcours différents au sein des établissements tout en créant des passerelles entre chaque, notamment à partir du second cycle (ces options ne sont actuellement pas mis en place au conservatoire de Nantes).

---

[122] Annexe 2 – Entretien avec Jean-Jacques Metz
[123] *Ibid.*

2. Présentation du dispositif insufflé par Jean-Jacques Metz

L'apprentissage initial proposé par Jean-Jacques Metz présente plusieurs objectifs :

- Participer à la construction de l'enfant et de l'individu à travers la pratique musicale : « La musique est un des moyens éducatifs pour le développement de l'enfant » (Metz, 2012, p.5)
- Développer la motivation et l'intérêt des enfants pour une pratique musicale : « Le collectif rend concret et ludique la pratique instrumentale. Il permet de motiver l'enfant pour une pratique régulière, possiblement journalière. » (Metz, 2015, p.5)
- Participer à l'enrichissement culturel des élèves
- Développer des qualités musicales et artistiques en veillant à construire un rapport individuel et collectif à la musique : « Le collectif est au cœur du projet mais chaque enfant y trouve sa place et se responsabilise » (Metz, 2012, p.3). Il faut veiller à « accorder une grande place à l'expression artistique personnelle, à la créativité et à l'improvisation » (*Ibid.*, p.4)
- Baser l'apprentissage sur une « exigence artistique » qui « reste au cœur de la musique, qu'elle soit écrite ou orale » (*Ibid.*, p.4)

Jean-Jacques Metz nous propose un schéma qui représente les enjeux d'un dispositif comme celui qu'il a mis en place et des questionnements qu'ils suscitent en termes de contenu pédagogique :

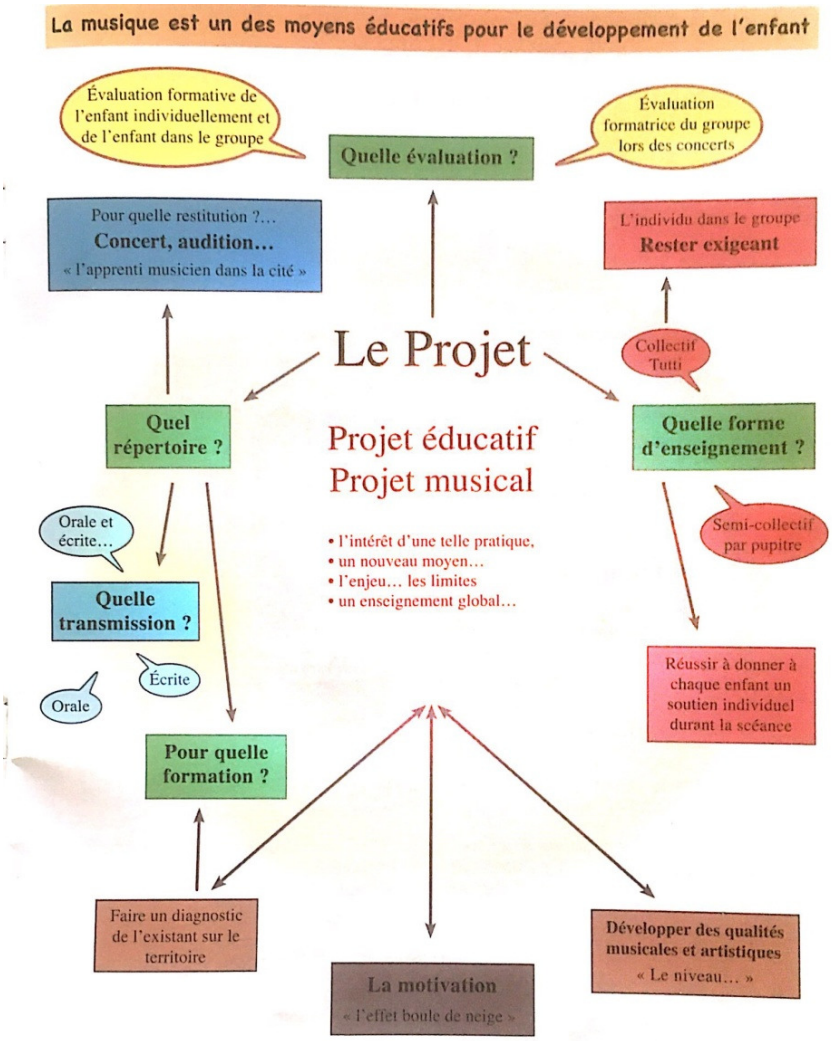

Figure 7 - Les enjeux du dispositif de Jean-Jacques Metz (Metz, 2012, p.5)

Pour réaliser son projet, Jean-Jacques Metz a construit un dispositif innovant qui rompt avec l'enseignement traditionnel du conservatoire dans lequel il a évolué et où il a enseigné pendant de nombreuses années. Ce dispositif répond aux critères d'un apprentissage plus égalitaire « avec tous », s'adaptant aussi bien à un public de catégorie sociale dite défavorisée (école de quartier difficile de Nantes) qu'au public du conservatoire.

L'apprentissage musical se fait en collectif par familles d'instruments (dans le cas de Jean-Jacques Metz : la famille des cuivres), les séances ont lieu en tutti ou en demi-groupes par pupitre.

Pour Jean-Jacques Metz, l'enseignement en collectif possède de nombreux avantages :

- « La participation des élèves est supérieure et interactive, leurs réponses sont vives » (Metz, 2015, p.5)
- « La pratique collective développe […] la socialisation » (*Ibid*., p.5), c'est-à-dire qu'elle créé des amitiés, du partage qui peuvent être facteurs de motivation pour les enfants
- « Les élèves développent leur confiance en jouant devant "des auditeurs critiques" » (*Ibid*., p.5)
- Elle permet d'aborder des fondamentaux musicaux (écouter, le « jouer ensemble »)
- Elle permet de responsabiliser les enfants au sein du groupe : « L'engagement personnel (présence, comportement), la qualité musicale individuelle et l'attention au résultat collectif sont autant de paramètres qui retiendront notre attention » (Metz, 2012, p.3)

La transmission se fait, dans un premier temps, uniquement par l'oralité, le « vécu musical (jouer ressentir, interpréter la musique) précède la lecture et l'écriture » (*Ibid*., p.4). Lors de la deuxième année, l'écriture et la lecture sont abordées. La devise de Jean-Jacques Metz est : « Tu as appris à jouer. Si tu le désires, tu peux apprendre maintenant, à lire, à écrire la musique » (Metz, 2015, p.4).
Le fait de passer par l'oralité permet d'aborder des morceaux aux complexités rythmiques difficiles à lire mais non difficile à jouer. Approcher ce répertoire développe leur ressenti rythmique et permet d'introduire des explications « théoriques » plus élaborées.

Lors de la première année, les enfants ne lisent pas les notes et les rythmes mais utilise un codage qui leur permet de les aider à mémoriser et apprendre les morceaux comme nous le montre l'exemple ci-dessous :

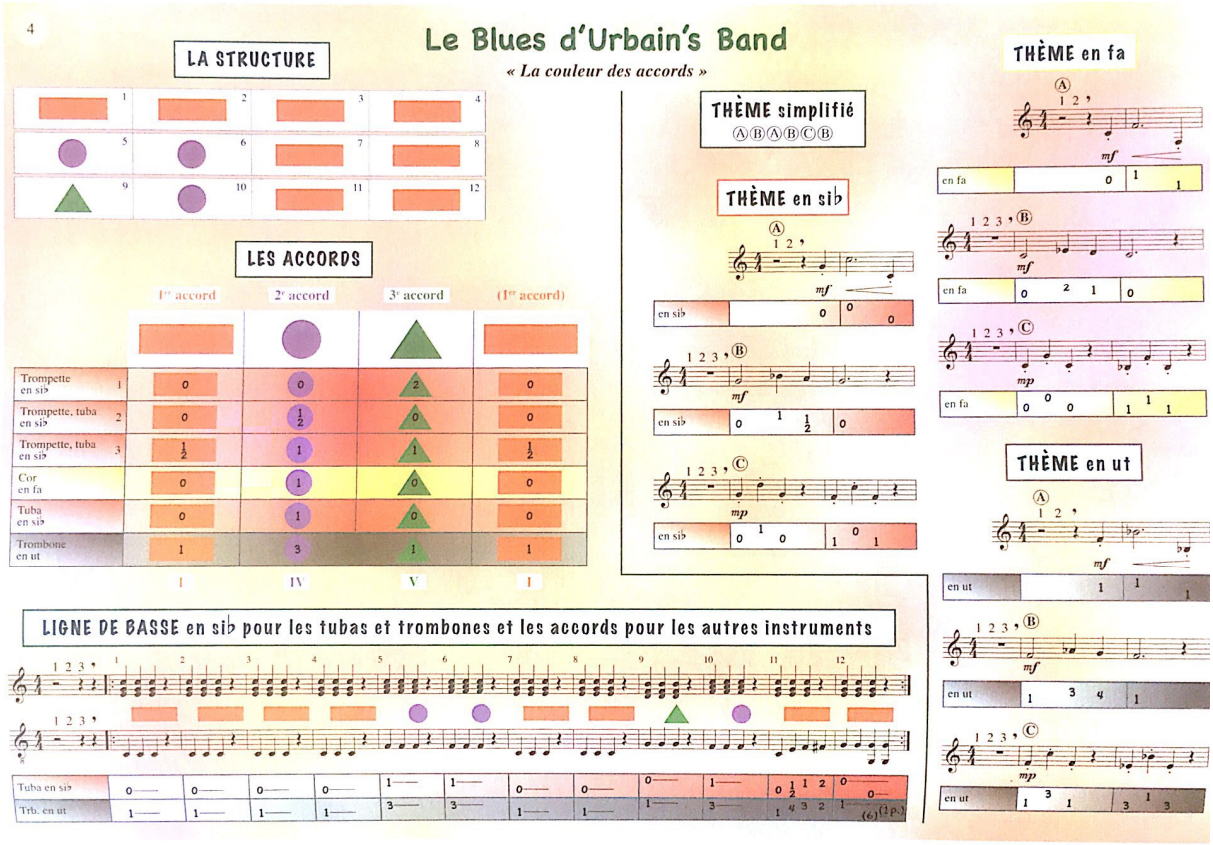

Figure 8 - Exemple de répertoire proposé par Jean-Jacques Metz au sein de l'Urbain's Band (Metz, 2012, p.10)

Le répertoire est élaboré en prenant compte de l'âge des enfants (enfants de l'école élémentaire dans le cadre de la méthode *« Urbain's band book »).* Il est composé essentiellement de « musiques actuelles » (funk, blues, reggae etc.) lors de la première année d'apprentissage, « plus en lien avec leur culture »[124] et proches des musiques qu'ils écoutent. Dans un deuxième temps, le répertoire baroque fait son apparition pour aborder la lecture et l'écriture.

> Ces deux esthétiques ont été choisies car l'expérience m'a montré qu'elles étaient les mieux à même de faire acquérir en profondeur et « naturellement » les fondamentaux nécessaires à la technique instrumentale de nos instruments : sonorité, tessiture, tonicité et liberté du jeu des enfants. (*Ibid.*, p.4)

[124] Annexe 2 – Entretien avec Jean-Jacques Metz

Pour Jean-Jacques Metz, le répertoire doit absolument être lié à la progression instrumentale des enfants. Il est impératif pour lui que l'apprentissage se fasse par famille d'instruments (cuivres, bois et cordes séparément), les difficultés liées à l'organologie étant complètement différentes suivant les instruments. C'est le professeur spécialiste qui est le plus à même de proposer un répertoire adapté.

Le répertoire est construit sur des objectifs instrumentaux progressifs et a été élaboré par Jean-Jacques Metz :

Composition de Jean-Jacques Metz	**L'objectif, le savoir-faire**	**Les acquisitions de la première année**	**Les acquisitions de la deuxième année**
Funk	Jouer ensemble	La rythmicité dans le jeu collectif	L'approche des différentes catégories des symboles d'écriture
Blues	Superposer un thème, une basse et des accords	L'harmonie, la mélodie	La lecture des notes, de thème, de rythme, de basse
Paysage sonore, improvisation	Inventer de la musique	La créativité	Ecrire sa musique, sa composition
Marche festive	Jouer sur des tempi différents	Prendre des tempi différents	Choisir un bon tempo, son tempo
Ballade	Changer de modes	Les modes mineur et majeur	Les accords et gammes majeurs et mineurs
Reggae	Améliorer le détaché	La précision, la clarté et la vitesse du détaché	La lecture des notes, des rythmes

Figure 9 - Répertoire de l'Urbain's Band (Metz, 2012, p.7)

Si la lecture et l'écriture n'arrivent qu'en deuxième année, de nombreuses notions musicales sont abordées dès le début d'apprentissage. Un enseignement global reliant la pratique et le théorique est appliqué, il n'y a pas de segmentations des apprentissages. Dans le cadre de « La Petite Fanfare » du conservatoire (premier cycle), un professeur de formation musicale enseigne avec le professeur d'instrument et créé son « programme » en concordance avec le répertoire de l'orchestre.

Les morceaux ont également pour but de développer la créativité, l'invention, l'improvisation. Le répertoire est complété par des exercices qui isolent les difficultés musicales et instrumentales pour mieux les appréhender (exercices de respiration, de vibration des lèvres, de pulsations, jeux rythmiques etc.).

Le rythme des élèves est respecté, « l'enfant, apprenant à son rythme, prend sa place musicale selon sa progression » (Metz, 2012, p.4). Ceci est facilité par le répertoire « modulable » qui propose différents niveaux de difficultés pour chaque morceau.

L'activité musicale est valorisée par des prestations régulières, au minimum une par trimestre, qui contribuent au renforcement de la motivation des élèves et participent à leur évaluation.

Dans le cadre du parcours au conservatoire, l'évaluation de fin de cycle est composée :

- d'un concert en tutti
- d'une interprétation soliste d'une pièce écrite
- d'une pièce apprise oralement cinq semaines avant l'évaluation qui contient de l'improvisation
- d'un morceau du répertoire de l'orchestre joué en petite formation de musique de chambre

L'organisation de l'apprentissage musical est de deux séances d'une heure minimum par semaine (une séance collective et une en demi-groupe) car « l'apprentissage par l'oralité nécessite des répétitions régulières » (*Ibid.*, p.4). Cette manière de travailler permet à l'enfant de jouer régulièrement et de progresser sans fournir d'énormes efforts de travail à la maison : *« On était sur deux jours avec la Petite Fanfare. Et bien s'ils sortent leur instrument au minimum une troisième fois, voire une quatrième fois, c'est gagné, ça marche et ça avance. »*[125]. Le côté ludique de l'apprentissage doit renforcer la motivation des élèves et les engager à « une pratique régulière, possiblement journalière » (Metz, 2015, p.5).

Pour finir, « l'exigence artistique » est une mission fondamentale du projet : « Lors de la reprise de certaines pièces du répertoire d'UBB1 [de la première année], on veillera particulièrement à rechercher l'excellence de l'interprétation » (Ibid., p.5).

[125] Annexe 2 – Entretien avec Jean-Jacques Metz

II. La nécessité d'une redéfinition du métier de professeur d'enseignement artistique instrumental

1. Pédagogie traditionnelle et pédagogie nouvelle

Tout d'abord, rappelons très brièvement l'évolution de la pédagogie musicale en France en opposant pédagogie traditionnelle et pédagogie nouvelle.

L'enseignement « traditionnel » de la musique se base sur l'apprentissage d'un répertoire écrit. Le solfège, (appelé aujourd'hui formation musicale) est une matière théorique qui passe par l'apprentissage des codes (rythmes, lecture de notes) avant de passer par l' « entendre ». La pratique musicale est avant tout individuelle. C'est le maître qui détient le savoir et l'inculque à l'élève. L'acquisition du savoir-faire instrumental consiste à assimiler consciencieusement le modèle fonctionnel des mouvements corporels par la répétition et l'automatisation. Ces méthodes ne laissent pas de place à l'expression et aux possibilités de création des enfants.
L'émergence des méthodes dites « actives » au cours du XXème siècle vont changer le statut de l'enseignement général et musical. L'objectif est alors de rendre l'apprenant acteur de son apprentissage, afin qu'il construise ses savoirs musicaux à travers des situations de recherche et d'expérimentation. L'oral passe avant l'écrit, le plaisir et la découverte sont au cœur de l'enseignement, le jeu musical et l'improvisation sont encouragés.

Aujourd'hui, l'enseignement musical prend en considération cette découverte autodidactique de l'enfant, le professeur doit l'écouter et adapter la pédagogie en fonction de ses besoins, ses envies. Les pratiques collectives se sont multipliées et sont obligatoires.

2. Faire le deuil de l'apprentissage traditionnel en conservatoire

Nous avons pu constater que les politiques culturelles ont évolué durant les cinquante dernières années, amenant à redéfinir constamment les missions des établissements culturels. Ces structures, fortes de leur héritage, peinent à évoluer et à répondre aux préoccupations actuelles, notamment en terme de démocratisation culturelle.
Mais pour qu'une évolution s'opère, il faut plus qu'un changement institutionnel, il est également nécessaire de repenser le métier de professeur d'enseignement artistique en vue des évolutions sociétales.

Le bilan de la troisième partie révèle que certains enfants se heurtent à la forme trop « scolaire » de l'apprentissage musical. Pourtant, les textes officiels prônent un enseignement basé sur une pédagogie nouvelle et ouverte à tous. Cela nous amène au constat que, bien qu'en constante évolution, cet enseignement nouveau se heurte à des résistances qui freinent cette évolution.

La volonté d'une véritable formation pédagogique est très récente en France[126]. Jusque dans les années 2000, aucune formation n'était obligatoire pour enseigner, il suffisait de passer un examen pour obtenir un diplôme d'enseignement. On peut en déduire que les « mises en application » des avancées pédagogiques d'enseignement musical sont donc très récentes. Ce décalage avec les textes est renforcé par le fait que la majorité des professeurs formés avant les années 2000 ont reçu ce qu'on appelle un « apprentissage traditionnel » de la musique.

De cette situation se dégage un constat : trois générations de professeurs d'enseignement musical cohabitent au sein des structures enseignantes :

- La première a reçu un apprentissage traditionnel de la musique mais aucune formation pédagogique. Elle possède aujourd'hui une forte expérience professionnelle.
- La deuxième a reçu un apprentissage traditionnel de la musique et une formation pédagogique. Elle possède une expérience plus restreinte du métier de professeur.
- La dernière a reçu un apprentissage musical moins traditionnel et une formation pédagogique. Elle possède peu d'expérience pédagogique.

Une de ces résistances peut s'expliquer par le refus d'évolution du métier par certains professeurs qui ne veulent pas remettre en cause la méthode avec laquelle ils ont appris et qu'ils utilisent depuis de nombreuses années. Ces professeurs se sentent tout simplement incapable de mobiliser de nouvelles compétences (comme par exemple la gestion de groupe), n'étant pas formés ni accompagnés pour assurer ces nouvelles missions.

Pourtant, Jean-Jacques Metz nous prouve qu'une évolution de l'apprentissage musical est nécessaire et possible pour essayer de relever le défi de la démocratisation :

---

[126] Cf. Première partie

Pédagogie traditionnelle	Jean-Jacques Metz
Cours individuel	Cours collectif
Répertoire de musique savante	Répertoire multi-esthétiques
« Lire, Ecrire » avant de « Jouer »	« Jouer » avant de « Lire, Ecrire »
Transmission écrite	Transmission orale
Segmentation des apprentissages	Formation globale
Evaluation, Examens	Contrôle continu, Concerts

Figure 10 - Tableau comparatif entre la pédagogie traditionnelle et de la pédagogie de Jean-Jacques Metz

Ce tableau comparatif démontre l'opposition de la pédagogie proposée par Jean-Jacques Metz à une pédagogie traditionnelle de l'enseignement musical. Faire évoluer le métier de professeur d'enseignement artistique pour un enseignement d'une part « centré sur l'élève » et d'autre part « ouvert à tous » requiert de nouvelles compétences et une prise de conscience du corps enseignant de la nécessité du changement.

L'arrivée des dispositifs socio-éducatifs comme DEMOS permet une intégration d'un nouveau public au sein des structures. Pour parvenir à l'accueillir, il est nécessaire de faire le deuil de notre ancien système d'enseignement et d'avoir une réflexion pédagogique pour construire un apprentissage « avec tous ».

III. Le professeur d'enseignement artistique engagé dans la démarche de démocratisation de l'enseignement musical

1. Le professeur engagé : postures et gestes professionnels

Notre réflexion pédagogique part du principe qu'un apprentissage « avec tous » doit être à l'écoute du public. C'est l'établissement et l'enseignant qui doivent s'adapter et non l'inverse. L'enseignant doit pouvoir composer et construire son enseignement à partir des attentes du public pour emmener les élèves au rythme de leurs découvertes afin qu'ils acceptent de faire les efforts de travailler pour acquérir une technique qui leur permettra de progresser.

La démarche de Jean-Jacques Metz peut servir de base de réflexion : c'est une offre « sur-mesure » qui a été pensé pour un public scolaire, les enfants n'ayant même pas fait la démarche de l'inscription, significative d'une première motivation pour l'activité. C'est bien une proposition d'enseignement qui s'adapte au public.

Pour construire notre argumentaire, nous proposons de partir des motivations des trois élèves interrogés lors de nos entretiens. « La construction de la motivation » est le premier objectif préconisé par le *Schéma national d'orientation pédagogique* de 2008 (Ministère de la Culture et de la Communication, 2008) dans le cadre d'un apprentissage initial (1er cycle). Les motivations des élèves interrogées conditionnent en quelques sortes leurs « attentes » de l'apprentissage musical, ce sont les facteurs positifs qui leur donnent envie et les stimulent.

Nous discernons quatre pôles motivationnels issus des entretiens avec les élèves :

1. Apprendre/Progresser : apprendre un instrument, la musique, progresser, bien jouer
2. Découvrir : s'enrichir, découvrir, développer sa curiosité
3. Partager : créer des amitiés, du lien social, jouer ensemble
4. Être valorisé : jouer, se produire

Christophe Marsollier (Marsollier, 2004) nous propose cinq formes de motivations constructives qui s'appliquent ici :

- « La motivation affective liée à la recherche de l'estime du maître et de celles des parents, à l'appartenance et au maintien dans un groupe, ainsi qu'à la recherche de l'estime de soi » (Marsollier, 2004, p.48) qui peut être convoquée dans le pôle motivationnel : « Apprendre/Progresser » ou « Être valorisé »
- « La motivation cognitive (voire ludique) de résoudre un problème, de répondre à une question et donc de réussir à franchir un obstacle » (*Ibid.*, p.48) qui peut être convoquée dans le pôle motivationnel « Apprendre/Progresser »
- « La motivation productive liée au plaisir de réaliser un projet, d'accomplir une tâche » (*Ibid.*, p.48) qui peut être convoquée dans pôle motivationnel « Apprendre/Progresser »
- « La motivation sociale (plus profonde) d'apprendre pour devenir, être, acquérir, s'enrichir de compétences et donc se construire » (*Ibid.*) qui peut être convoquée dans le cadre de « Partager », « Découvrir »
- « La motivation économique (au sens large) liée au bénéfice que rapporte l'action : une bonne note, une récompense » (*Ibid.*, p.48) qui peut être convoquée dans le pôle motivationnel « Être valorisé »

On constate que les motivations des élèves pour la pratique musicale peuvent être suscitées par le professeur, c'est lui l'acteur principal qui peut parvenir à provoquer ces motivations bien que certaines soient intrinsèques (elles proviennent de l'individu lui-même).

Nous proposons alors de partir de quatre postures qui visent à construire une pratique enseignante autour de ces quatre pôles motivationnels, une pratique à l'écoute, « avec » et « pour tous », qui permet d'engager les élèves dans la pratique musicale :

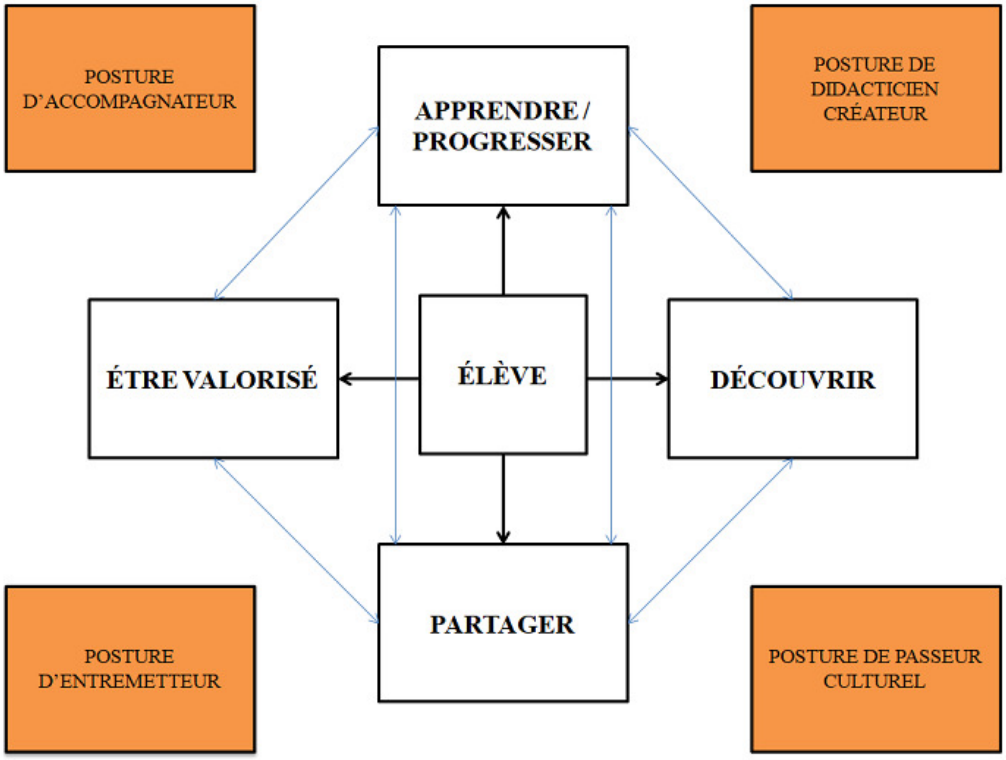

Figure 11 - Les pôles motivationnels des élèves de l'expérimentation et les postures enseignantes associées

- L'accompagnateur (Marchand, 2011)
- Le didacticien créateur (*Ibid.*)
- Le passeur culturel (*Ibid.*)
- L'entremetteur

Ces quatre postures mobilisent des gestes professionnels (Jorro, 2006). Un geste est une adresse à l'autre, « un mouvement du corps, adressé, porteur de valeurs et inscrit dans une situation, irrigué par la biographie et l'expérience du sujet » (Jorro cité dans Pana-Martin, 2015, p.39).

Par l'intention de son auteur et l'interprétation de celui qui l'observe, le geste est situé, inscrit dans une situation, car il laisse « un écho au moment précis où il disparaît » (*Ibid.*, p.40). Plus qu'une intention, le geste est porteur de valeurs, il explique ce qu'est le sujet, ce qu'est son histoire personnelle et professionnelle, irrigué par la biographie et l'expérience du sujet. (*Ibid.*, p.39). Les gestes professionnels se distinguent donc des gestes de métier par leur dimension symbolique :

> Objet d'une transmission technique et symbolique, le geste du métier véhicule les codes propres au métier. L'initiateur du geste se présente comme le membre d'une communauté de pratiques qui affiche ses savoir-faire et ses valeurs. […] Les gestes professionnels intègrent les gestes du métier en les mobilisant d'une façon particulière, leur mise en œuvre dépend de processus d'ajustement, d'agencement, de régulation. Il n'y a pas un modèle opératoire à privilégier, mais des variations à construire dans l'interaction avec le contexte. (Jorro, 2006, p.8)

Les gestes professionnels « témoignent du réel de l'activité mais aussi d'une approche singulière et contextuelle » (*Ibid.*, p.8). Leurs critères sont :

- La liberté d'agir, le sens postural : « La liberté d'agir puise sa force dans la dynamique identitaire, il s'agit de ne pas se perdre dans les réajustements, dans la souplesse et la clairvoyance du point de vue adopté. L'enseignant […] intègre dans sa gestualité une perception élargie » (*Ibid.*, p.8)
- Le sens du *kairos* qui « relève du sens de l'improvisation, de l'intuition de l'instant. L'enseignant saisit le bon moment pour intervenir, fait preuve de prise de risque. Il joue sur le déroulement de l'action prévue pour lui donner une autre teneur. L'imprévu est transformé en événement favorable. » (*Ibid*, p.8)
- Le sens de l'altérité qui prend en compte l'existence d'un autre. « L'interaction se transforme en inter-relation, l'accueil est alors possible […] Recevoir un geste ou faire un geste c'est tendre vers une rencontre interpersonnelle, le geste n'est pas seulement un signal avec lequel l'apprenant doit obtempérer, il est une invitation à comprendre et à agir. » (*Ibid.*, p.8)
- L'adresse du geste : « Avec le geste, se joue la transmission de valeurs éducatives. Dans l'adresse, on peut donc considérer le fait de se soucier de l'autre, car faire un geste c'est penser à l'autre. Cette forme expressive de l'agir est ressentie par les élèves qui parlent de leur perception de l'enseignant. » (*Ibid.*, p.8)

La démocratisation de l'enseignement musical par l'éthique qui la sous-tend implique la mobilisation de gestes professionnels qui s'incarnent en particulier dans les quatre postures proposées : *l'accompagnateur*, le *passeur culturel*, le *didacticien créateur*, l'*entremetteur*.

2. L'accompagnateur

2.1. *Accompagner* les parents

Pour *accompagner* les élèves, il parait essentiel d'amener la famille à s'investir dans le cursus musical de l'enfant dès le début de l'apprentissage.

L'étude menée a montré que l'investissement des parents participe activement au renforcement de la motivation des enfants à pratiquer la musique.
Les attentes principales des parents sont d'être écoutés, compris, informés, accompagnés, soutenus, conseillés, encouragés et rassurés, ils refusent que l'on dévalorise leur rôle, qu'on les culpabilise et qu'on ne respecte pas leurs droits (Marsollier, 2004, p.143).

Dans la plupart des conservatoires, le premier interlocuteur des parents est le professeur d'enseignement artistique, généralement le professeur d'instrument. C'est lui qui fait le lien entre l'élève, l'établissement et la famille. Certains professeurs portent leur attention sur un aspect strictement disciplinaire centré sur la situation de cours avec l'élève et oublient les relations avec les familles, ou ne les sollicitent qu'en cas de difficultés.
Beaucoup de parents d'élèves ne sont pas musiciens et ne savent pas comment procéder pour aider et accompagner leurs enfants. Certaines familles d'origine étrangère ne savent même pas lire ou écrire le français et se sentent complètement démunies.

Pourtant, il ne faut pas négliger l'influence et le pouvoir d'encouragement et de soutien de la famille. Les parents ont besoin d'être orientés et confortés dans l'idée qu'ils peuvent être le maillon stimulateur pour aider leur enfant à s'investir et progresser.

- Établir une relation de confiance mutuelle avec les parents

Dans cette optique, il parait essentiel de construire une relation ouverte et de confiance avec les parents dès le début de l'apprentissage, de les impliquer dans l'accompagnement de leurs enfants, ce qui oblige l'enseignant à adopter « une posture différente en termes de communication et de liens aux familles : plus attentionnée et plus soutenue. » (Le Tirant, 2013). Cela demande des compétences relationnelles particulières.

Pour cela, il semble primordial d'organiser une rencontre afin d'exposer clairement à l'élève et sa famille les attentes de l'établissement dans le but « de tisser une véritable relation de partenariat, d'engager une communication qui suscite la confiance mutuelle » (Marsollier, 2004, p.142). Ne pas exposer clairement les enjeux de l'apprentissage musical, c'est s'exposer à une incompréhension entre le monde de la famille et celui de l'institution qui peut entrainer de multiples complications dans le parcours musical de l'enfant. Il est indispensable d'entretenir cette relation dans la durée, de communiquer, de partager, d'*accompagner*.

« Fermer sa porte aux parents », c'est également laisser l'enfant comme seul messager entre le conservatoire et la famille, le laisser décider de ce qu'il va transmettre comme information, avec ses jugements et son interprétation des situations vécues. Or, parents et enseignants ne portent pas le même regard sur l'enfant, les uns ne connaissant pas ce que vit l'autre dans l'autre monde (*Ibid*., p.142).

Dans le cas de notre étude, Amel entretient une relation conflictuelle avec sa professeure de violoncelle, construite sur des incompréhensions entre les deux personnes. Elle porte sur sa professeure un jugement négatif. La mère d'Amel a également rencontré des difficultés pour communiquer avec cette enseignante. Cette mauvaise communication a pour répercussion de reporter le jugement que possède Amel de sa professeure sur sa mère, cette dernière conforte alors sa fille dans cette idée : la confiance est alors rompue.

Accompagner les parents, c'est prévenir et anticiper pour éviter d'arriver à des situations critiques où la motivation commence déjà à fléchir.

- <u>*Accompagner* les parents dans l'aide au travail personnel</u>

Le manque de travail est la principale difficulté rencontrée par les professeurs d'instruments du conservatoire interrogés[127]. En partant du postulat des professeurs qui pensent que l'apprentissage musical ne peut fonctionner sans un travail à la maison intensif, cela pose la question du "pourquoi les enfants ne travaillent-ils pas ?"

Il semble évident qu'un travail régulier à la maison ne peut se faire sans accompagnement, notamment avec les jeunes enfants qui sont relativement peu autonomes.
Plutôt que de poser le problème du « non-travail », posons le problème du « non-accompagnement » dans le travail. Vu sous cet angle, la responsabilité vient du professeur

[127] Annexe 1 - TABLEAU 15 – Citations B3 à B21, C1 à C6

et des dispositifs qu'il a proposé concrètement et méthodologiquement pour encourager l'élève à travailler chez lui. Une première étape pour arriver à l'acquisition de l'autonomie serait d'aider les parents à mettre en place un cadre de méthode de travail à la maison à l'intérieur duquel ils se sentent capable d'agir. Penser à un accompagnement parental qui ne mobilise pas des compétences musicales particulières est une des missions du professeur.

Lors de notre étude, nous avons pu constater que le petit frère d'Amel qui s'est inscrit au conservatoire sans passer par la case DEMOS apprend le cor avec un professeur qui semble favoriser cet « accompagnement parental »[128] : invitations des parents à observer le cours régulièrement, méthodes pédagogiques avec support audio, enregistrements des exercices etc.

L'accompagnement parental commence au moment où les parents écoutent attentivement l'enfant jouer, l'encouragent à sortir régulièrement son instrument, voir s'investissent plus profondément avec une méthode de travail et d'accompagnement réfléchie avec le professeur.

- <u>*Accompagner* les parents dans la valorisation de l'activité de leurs enfants</u>

Emilia a exprimé l'importance de recevoir la reconnaissance et la fierté de la part de sa famille: *« Ce qui m'a marquée depuis que je suis toute petite, c'est surtout les concerts, nos parents, ils viennent nous voir, et après, ils nous félicitent : ça fait un résultat tellement joli. »*[129]

L'enseignant doit susciter cette reconnaissance qui représente du soutien, de l'accompagnement. Il doit imaginer l'organisation d'une vie musicale complémentaire aux cours hebdomadaires (répétitions exceptionnelles, projet, concert etc.) où les parents pourront s'impliquer en exerçant pleinement leurs rôles (accompagner, assister aux répétitions et aux représentations etc.).

Déléguer le suivi quotidien aux parents doit s'avérer bénéfique et propice à l'engagement de l'enfant au sein du conservatoire. *Accompagner* les parents pour *accompagner* les enfants et les aider à s'investir, à évoluer, à progresser parait être essentiel pour permettre un apprentissage « avec tous ».

---

[128] Cf Seconde partie – III.1. Témoignages des professeurs du conservatoire
[129] Annexe 1– TABLEAU 10 – Citation A23

2.2. *Accompagner* l'élève : vers une pédagogie « à l'écoute »

Proposer un apprentissage « à l'écoute » de l'élève, dans l'acceptation de ses différences, à l'écoute de ses envies, ses désirs, ses motivations parait primordial. Un apprentissage « sur-mesure » lui permettra de s'investir pleinement et de prendre plaisir dans son activité musicale.

2.2.1. Connaître ses élèves

Il paraît nécessaire d'apprendre à connaître ses élèves pour mieux les aider et proposer un enseignement adapté à chacun. Pour étayer nos propos, appuyons-nous sur le concept d'*habitus* développé par Bourdieu (1970). L'*habitus* correspond à une manière d'être, un ensemble d'habitudes ou de comportements acquis par un individu ou un groupe d'individus.

> Chaque enfant arrive à l'école porteur d'un habitus acquis dans sa famille, et plus largement, dans le groupe qui l'a entouré durant son enfance non scolaire, ce que Bourdieu nomme la socialisation primaire. (Kahn, 2010, p.44).

Chaque élève s'appuie sur son *habitus* pour répondre à une situation donnée qui représente pour lui des "noyaux de sens", des "briques stables" (Marsollier, 2004, p.83) qui lui permettent d'essayer de comprendre et de réagir.

> Pour un professeur, porter un regard sociologique sur ses élèves l'appelle à mobiliser son empathie pour mieux appréhender la nature de la distance culturelle qui le sépare de certains d'entre eux. Il met ainsi à distance ses propres préjugés et peut chercher à percevoir lucidement le poids et l'influence qu'exerce le système de valeurs et d'habitudes sur leur mode de fonctionnement et leur rapport au monde. (*Ibid*., p.82)

Essayer de comprendre l'autre est un geste professionnel qui permet de se placer aux côtés de l'élève, dans l'objectif de lui proposer des situations didactiques qui lui correspondent. C'est l'*accompagner* en prenant en compte ses différences et ses modes d'appréhension des savoirs. Chercher à connaître chacun de ses élèves est un premier pas vers une pédagogie différenciée, une pédagogie à l'écoute de l'élève et des préconceptions qu'il l'habite.

> Sous le nom de pédagogie différenciée, il s'agit de trouver, pour atteindre les savoirs scolaires, des voies multiples adaptées aux différences entre les individus,

> que ces différences soient qualitatives ou quantitatives, qu'elles soient dues à leurs caractéristiques naturelles ou à des retards dans l'apprentissage. (Kahn, 2010, p.104)

Le cours individuel facilite la mise en place de ce que pourrait être une pédagogie différenciée. Mais pour mettre en place une telle pédagogie, il est nécessaire de comprendre les modes de fonctionnement de l'élève, son rapport au savoir, mais également ses tendance cognitives (Marsollier, 2004, p.86).

2.2.2. Créer une relation pédagogique positive

Accompagner l'élève dans son apprentissage, c'est créer un environnement propice dans lequel il pourra découvrir, s'enrichir, progresser, apprendre.

> L'impact des relations pédagogiques sur les rapports de l'élève au savoir est manifeste. Selon que l'adulte cherche à cultiver avec lui une attitude vraiment relationnelle ou qu'il se laisse déborder par ses propres dérives réactionnelles, il accompagne, facilite ou bien entrave l'épanouissement de l'élève. (*Ibid*., p.9)

Nous avons pu observer lors des entretiens d'environnements qui pouvaient paraître néfastes à l'apprentissage et démotivants pour les élèves, notamment dans le cas d'Amel : *« En fait quand ma professeure me crie dessus ou qu'elle me passe un savon, je ne parle pas, je reste immobile puis je la regarde. Et dans ma tête, je suis là en train de me dire : "Mais qu'est-ce que je fais là ? Pourquoi je suis arrivée au conservatoire ? Pourquoi je suis venue ? Pourquoi je suis entrée ?" »*[130].

Comment mettre en place une relation pédagogique « saine » pour *accompagner* l'élève ?

- Une relation professeur-élève basée sur la confiance mutuelle

Les rapports entretenus dans le cas d'un apprentissage musical entre le professeur et l'élève sont décisifs pour l'engagement de ce dernier dans l'activité musicale. Nous avons tous, musiciens, le souvenir d'un professeur attentif, attentionné, bienveillant, chaleureux, que nous avions hâte de retrouver, dans lequel nous avions une totale confiance, et qui, de par son attitude positive, nous a transmis sa passion communicative.

[130] Annexe 1 – TABLEAU 7 – Citation A24

La relation maître-élève a beaucoup évolué au cours du siècle dernier. La figure du maître autoritaire, directif, qui détient le savoir a été remplacé par celle du conseiller, du guide, qui aide l'élève à apprendre. Aujourd'hui, on admet que les pratiques relationnelles du professeur déterminent la qualité de son action pédagogique.

Susciter la confiance chez l'élève, c'est lui montrer qu'il est compris, écouté, qu'il peut se confier et montrer ses faiblesses, qu'il peut être « lui-même ». Mais « avoir confiance » en son professeur, c'est également « croire en lui » (Marsollier, 2004, p.7), croire qu'il est capable de nous *accompagner* dans notre apprentissage, de s'adapter pour nous faire progresser et apprendre.

« Faire confiance » est une première étape pour pouvoir avancer ensemble, une attitude qui permet à l'élève de s'engager dans la tâche sans craindre l'erreur ou les difficultés. La confiance se construit dans le temps, elle doit être favorisée par le comportement du professeur : ses gestes, ses mots, son attitude.

Cela ne veut pas dire ne pas faire preuve d'autorité. On distingue un professeur qui fait preuve d'autorité d'un professeur autoritaire comme nous le montre le tableau ci-dessous :

Le professeur qui fait preuve d'autorité	**Le professeur autoritaire**
Calme stable	Lunatique, inquiet
Inspire confiance, fermeté, assurance, loyauté. Etablit la bonne distance. Chacun à sa place	Aspect sévère. Sécheresse de ton, de voix, de comportement Fait peur.
Ouverture Respect mutuel	Pas d'écoute. Communication à sens unique (professeur-élève)
Règles peu nombreuses, utiles, annoncées avec des objectifs clairs	Règles nombreuses, imposées, difficiles à accepter, perçues comme des contraintes inutiles
Accepte et assume la relation de pouvoir	Peur de perdre son pouvoir
Donne et se donne le droit à l'erreur	Refuse et rejette les contestations et les discussions
Installe un climat de sécurité et de protection	Génère la peur, la crainte, le malaise, les tensions. Crée un climat d'insécurité.
Sanctions justifiées et adaptées	Punitions imprévues, excessives et incompréhensibles.
Il est naturel et bénéfique de travailler en classe	Tout est contraignant en classe, le travail, l'ambiance.

Figure 12 - Comparaison du professeur qui fait preuve d'autorité et du professeur autoritaire (Marsollier, 2004, p.97)

Créer une relation pédagogique saine parait donc primordial pour créer un environnement propice à l'apprentissage dans lequel l'enfant pourra s'investir pleinement sans craintes.

- Encourager l'élève pour construire son « estime » et sa « confiance » en lui

L'estime de soi est un véritable « dopant » pour l'apprentissage d'un élève (*Ibid.* p.54). Dans le cadre d'un apprentissage musical, le professeur est le principal acteur qui va pourvoir la renforcer (ou au contraire diminuer). Le pouvoir d'action de l'enseignant ne se limite pas à l'élève, il peut agir sur la famille ou les camarades/amis qui sont des acteurs du renforcement de l'estime de soi de l'élève, « la confiance en soi se renforce (ou se fissure) […] à partir de l'image de soi reflétée par le regard des autres. » (*Ibid.*, p.55)
L'enseignant doit être capable « de maitriser la portée de ses paroles et de ses propres attitudes sur les élèves » (*Ibid.*, p.163). La communication parait primordiale pour mobiliser ce dernier dans l'apprentissage musical, mais peut s'avérer bénéfique comme dévastatrice.

Dans le cas d'Amel[131], la manière employée par la professeure pour lui poser la question concernant son travail à la maison sous-entend qu'elle n'a pas fourni les efforts nécessaires. Cette façon de présenter la chose peut la culpabiliser et donc diminuer son « estime de soi ».

Du point de vue d'Amel, il y a une « non prise en considération » des efforts qu'elle a pu fournir :
« Après, quand je suis venue la voir, je lui ai dit : "C'était difficile...", elle m'a dit : "Est-ce que tu as travaillé ?", je lui ai répondu : "Oui, deux fois trente minutes". Elle m'a dit : "Tu as travaillé une heure seulement en une semaine ?" » (Amel)[132].

Encourager, c'est montrer à l'élève une image positive de lui-même, en partant de ses qualités et de ses compétences pour construire un cheminement pédagogique qui l'obligera à aller plus loin, à comprendre, à apprendre. Les encouragements sincères et réguliers sont un des moyens les plus puissants pour motiver, avec l'aide notamment de rétroactions positives (Marsollier, 2004, p.161-162) comme nous le montre le tableau ci-dessous :

[131] Annexe 1 – TABLEAU 7 – Citations A7 et A8
[132] Annexe 1 – TABLEAU 7 – Citation A7

	Les types de rétroactions	Leurs fonctions	Leurs effets
Principales rétroactions positives	L'encouragement L'incitation L'acquiescement La valorisation La récompense Le guidage L'approbation L'adhésion La confirmation Le compliment L'éloge	Soutien Valorisation Régulation Renforcement Stimulation	Motivation Création Plaisir Confiance Réconciliation
Principales rétroactions négatives	L'opposition L'interdiction L'interruption La réprobation Le reproche L'humiliation La sanction La dissuasion Le jugement de valeurs	Dévalorisation Rejet Déni Abandon	Résignation Repli Retrait Régression

Figure 13 - Les principaux types de rétroactions (Marsollier, 2004, p.162)

Valoriser les productions de l'élève, lui témoigner de sa progression participe à la construction de son « estime de soi ». Cela exige d'avoir un regard positif sur l'erreur qui doit être considérée non « comme un interdit, un tabou, mais bien un indicateur de la nature de la difficulté que rencontre l'élève et sur le type de soutien dont il a besoin » (*Ibid.* p.166).

2.2.3. Un objectif : susciter le « désir d'apprendre »

Accompagner l'élève dans son apprentissage musical, c'est susciter son « désir d'apprendre », de progresser, d'aller plus loin. « Avoir envie d'apprendre, en éprouver une satisfaction, c'est investir du désir dans le processus ou l'objet d'apprentissage » (*Ibid.*, p.77).

Dans cette perspective, le rôle du professeur d'enseignement musical est de donner envie à l'élève de progresser, de jouer, de partager, c'est l'aider à trouver du plaisir dans son activité musicale.

Nous avons pu observer qu'au conservatoire, les élèves peuvent peiner à relier les savoirs théoriques appris en cours de formation musicale à la pratique instrumentale. Nous développerons ultérieurement des procédés didactiques qui peuvent aider l'élève à donner du sens aux savoirs musicaux théoriques mais la priorité pour l'élève est de trouver du sens à l'activité musicale au sens large en répondant à la question « Pourquoi je fais de la musique ? ».

En éducation musicale, la représentation (concerts, auditions, examens etc.) permet aux élèves de réutiliser ce qu'ils ont appris. Inviter les enfants à se produire, c'est les engager, les responsabiliser à s'approprier les savoirs et les présenter artistiquement devant un public. Nous avons pu observer le pouvoir des expériences musicales proposé par DEMOS (concerts prestigieux, stages, échanges musicaux). Monter sur scène, c'est prouver que l'on a appris, que l'on progresse, c'est montrer au public ce dont on est capable, c'est une auto-évaluation valorisante qui ne peut que renforcer la motivation des élèves.

Le concert est vécu comme une finalité artistique qui permet à l'élève de prendre plaisir, à condition de le présenter comme une expérience agréable où l'erreur n'est pas inévitable. Le « plaisir de jouer » pour soi ou pour les autres est lié au « désir d'apprendre », de progresser, de découvrir, de s'investir toujours plus pour aller plus loin.

2.2.4. Conclusion

> Il y a, dans ce terme « *accompagner* », l'idée d'adopter une posture spécifique à un moment donné, d'être physiquement et humainement là, d'être présent. Cette présence doit être rassurante, « facilitante ». Elle doit limiter les hésitations paralysantes et rendre plus intelligible les nœuds, les obstacles propres aux situations d'apprentissage. (Marsollier, 2004, p.154).

Accompagner l'élève dans son apprentissage musical correspond donc à l'idée de « faire le chemin » avec lui (*Ibid.*, p.154), d'être à son écoute, de prendre en considération ses « différences », d'essayer de le comprendre. C'est également connaitre d'où il vient, comment il fonctionne et investir son entourage social dans son activité musicale.
Accompagner l'élève, c'est également créer un environnement d'apprentissage sain dans lequel il pourra être « lui-même », c'est lui montrer qu'on lui fait et qu'il peut faire confiance, c'est l'encourager pour lui permettre de progresser et de se dépasser.

Accompagner l'élève, c'est rechercher les solutions qui pourront lui permettre de « dépasser » l'obstacle et l'aider à trouver du plaisir qui suscitera son « désir d'apprendre ».

3. Le passeur culturel

La deuxième posture de l'enseignant engagé dans la démarche de démocratisation de l'enseignement musical est celle du *passeur culturel*, expression employée par Michel Zakhartchouk (Marchand, 2011, p. 185). L'idée du passeur culturel est celui d'une personne qui transmet une culture tout en étant capable d'en accueillir une qui n'est pas la sienne. Cette attitude invite à un « dialogue des cultures » et correspond à la prise en compte de l'altérité, d'un rapport au monde qui reconnaît l'existence d'un autre (*Ibid.*, p.186).

Le rôle du conservatoire, comme évoqué précédemment[133], n'est-il pas celui d'un apprentissage musical non cloisonné dans une esthétique particulière ? Imposer un répertoire de musique savante de tradition européenne n'est-il pas en contradiction avec une conception démocratique de l'enseignement instrumental ?

Nous avons souligné l'importance pour un enseignant de connaitre ses « élèves » et de prendre en compte leurs différences. L'*habitus* de l'élève peut se révéler différent de celui de l'enseignant, « et cette différence peut naitre – si l'on y prend garde – à un rejet de notre tradition européenne si il n'y a pas une prise en compte des cultures étrangères » (*Ibid.*, p.11). La différence peut être également représentée dans le rapport à l'art qui peut diverger entre un public adepte d'une *culture chaude* (culture de la participation, de la détente, du plaisir partagé, de la convivialité) et un public familier d'une *culture froide* (déterminé par la contemplation, la maitrise de soi et la retenue et l'importance de la dimension cognitive du rapport aux œuvres)[134] (Lahire, 2004).

Il ne s'agit pas de réfuter le patrimoine culturel transmis par les conservatoires depuis des générations mais d'accepter l'existence de cultures musicales différentes qui peuvent être plus proche des repères que possède un public plus « populaire ». Pour Didier Lockwood

---

[133] Cf. Troisième Partie – II.3. Des adaptations au sein des établissements publics d'enseignement musical : Remodeler « l'offre » du conservatoire

[134] Cf. Troisième Partie – I.2. Apprendre la musique au conservatoire : dissonances culturelles entre établissement et publics

(2010/2011, 2014/2015) et Jean-Jacques Metz[135] (2012, 2015), les savoirs instrumentaux sont indépendants de l'esthétique dans le cadre d'un apprentissage musical initial.
Au contraire, les différentes esthétiques permettent d'aborder les savoirs musicaux avec des approches différentes.
Les professeurs d'enseignement d'artistique ont la chance d'avoir une grande marge de manœuvre pour construire leur enseignement : des lignes directrices sont données, notamment par le *Schéma national d'orientation pédagogique* (Ministère de la Culture et de la communication, 2008) mais elles restent très globales. L'enseignant est libre de son action au sein de sa classe (forme, contenus, approches, répertoires). Il relève de sa responsabilité d'agir en *passeur culturel* pour proposer un enseignement à l'écoute des autres cultures.

En se positionnant du côté de l'élève et en composant avec son langage, ses représentations, ses préférences musicales, son rapport à l'art, l'enseignant peut parvenir à capter son attention et lui donner goût à la pratique musicale, pour l'attirer ensuite rétro-chronologiquement vers de nouveaux horizons (Lockwood, 2014/2015, p.17). La reconnaissance de cette diversité culturelle par l'enseignant et le fait de composer avec elle invite donc à la rencontre et à la reconnaissance mutuelle (Marchand, 2011, p. 185).
L'enseignant, le *passeur culturel*, est en quelque sorte le lien entre deux univers, celui de la culture libre de l'élève et la culture légitime de l'institution. Il a comme responsabilité « d'accueillir » mais également de « transmettre » dans le but de susciter l'intérêt et de développer la curiosité de l'élève pour le sensibiliser à toutes les musiques, mais également à toutes les formes d'art.

4. Le didacticien créateur

Il appartient aujourd'hui au professeur de réfléchir à des modes de transmissions adaptées au plus grand nombre. Il s'agit en quelque sorte de réinterroger l'efficience de la transposition didactique d'antan.

Le concept de transposition didactique est défini ainsi par Yves Chevallard :

> Un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit […] un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre sa place

[135]Annexe 2 – Entretien avec Jean-Jacques Metz

> parmi les objets d'enseignement. Le « travail » qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé transposition didactique (Yves Chevallard cité dans Terrien, 2014).

La transposition didactique fait donc partie du temps didactique, « qui se situe en dehors de l'action pédagogique » (Terrien, 2014, p.7), contrairement à l'ici et maintenant du cours.

> Le temps didactique est le temps du questionnement de l'objet d'enseignement, du questionnement épistémologique et du questionnement sur les modalités de transmission qui permettront à l'élève d'acquérir et de comprendre ce qu'il apprend, le temps des hypothèses de travail qui seront vérifiées par et dans l'activité de l'élève, le temps de la réflexion et de la préparation des actions pédagogiques. (*Ibid*., p.7).

Être un *didacticien créateur* dans une démarche de démocratisation de l'enseignement musical, c'est réfléchir à la création d'objets de savoir, de situations d'enseignement et à une transposition didactique qui tienne compte des spécificités des publics. À l'appui de nos recherches et de nos observations, nous proposons de donner plusieurs pistes qui prétendent s'adapter à un public le plus large possible.

4.1. La transmission orale comme outil didactique

Il est important de rappeler que la tradition d'apprentissage de la musique au conservatoire est une spécificité occidentale. Dans la majorité des cultures du monde, la musique est transmise oralement. L'arrivée des musiques actuelles et traditionnelles au sein des établissements a donc réinterrogé les formes de transmission musicale. Le système d'apprentissage de la musique par l'écrit a vivement été critiqué, étant perçu comme un apprentissage « à l'envers » dans la mesure où, dès le début de l'apprentissage, « l'ouïe est en quelque sorte rabaissée au rang d'auxiliaire de la vue et du toucher », ce qui inverse le processus naturel d'acquisition (Biesenbender, 2001, p.44-45).

Pour Jean-Jacques Metz[136], il est indispensable de penser l'apprentissage musical en fonction de l'âge des élèves auquel il est destiné. La transposition didactique du professeur doit différer entre un élève de six et un de douze ans. En ce sens, « s'exprimer en musique avant d'aborder la lecture et l'écriture » semble être plus adapté au développement cognitif et neurologique des élèves, en particulier les plus jeunes. (Lockwood, 2014/2015).

[136] Annexe 2 – Entretien avec Jean-Jacques Metz

L'apprentissage par l'oralité permet de faire comprendre aux élèves, par l'oreille, l'écoute, les procédés fondamentaux de la pratique musicale et instrumentale qu'ils pourront conceptualiser dans un second temps. La comparaison est souvent faite avec le développement de la communication de l'enfant qui passe dans un premier temps par un apprentissage par l'écoute et l'imitation (balbutiements, mots, puis phrases), puis par une conceptualisation (apprendre à lire, à écrire, à nommer les choses).

Pour Jean-Jacques Metz, l'approche par l'oralité permet d'aborder des choses inabordables avec un apprentissage par l'écrit :

> *« La musique transmise oralement permet de jouer des choses plus complexes. Pourquoi on s'interdirait de jouer des choses complexes avec des enfants parce qu'ils ne peuvent pas la lire ? Si vous le chantez trois fois avec eux, c'est bon. S'il faut qu'ils lisent et regardent le chef qui dirige, c'est impossible. C'est aussi simple que ça. Et on passe à côté de musique intéressante. »*[137]

La transmission orale dans l'apprentissage musical semble être adoptée par les différents dispositifs qui souhaitent proposer un enseignement musical ouvert à tous. Elle semble donc être plus proche de la culture musicale des milieux populaires (musiques actuelles, musiques traditionnelles) et permet d'apprendre la musique de façon ludique et motivante en passant directement par l'expérimentation et la pratique avant la théorisation. Elle permet de proposer une alternative à un apprentissage musical « scolaire ».

4.2. Un apprentissage musical construit sur les savoirs instrumentaux

L'apprentissage au conservatoire passe souvent par une approche théorique du langage musical peu reliée à la pratique instrumentale. Ceci peut être renforcé par le cloisonnement des différents enseignements (instrument, formation musicale, orchestre etc.). Aujourd'hui, il est demandé aux établissements une « globalisation » de la formation qui permettrait de rompre avec ce schéma compartimenté.

Monsieur Bernier (professeur de formation musicale et Jean-Jacques Metz[138] ont mis en place deux dispositifs qui proposent une globalisation de la formation : *Urbain's Band*

---

[137] Annexe 2 – Entretien avec Jean-Jacques Metz
[138] Cf. Quatrième partie – I. Un professeur engagé dans la démarche de démocratisation de l'enseignement musical : Jean-Jacques Metz

pour Jean-Jacques Metz ; un parcours de formation musicale instrumentale pour Monsieur Bernier.

Les dispositifs diffèrent sur certains points mais présentent également des similitudes : ils proposent de partir des savoirs instrumentaux pour construire un apprentissage logique. Le répertoire n'est pas préétabli mais est lié à la progression instrumentale des enfants. L'idée est d'aider les élèves à percevoir les relations entre la situation d'apprentissage et son usage possible.

Mettre en place de tels dispositifs amène à revoir les formes d'apprentissage traditionnelles. Les savoirs instrumentaux diffèrent d'une famille à l'autre : un exercice simple pour un instrument de la famille des cuivres pourra se révéler plus compliqué pour un instrument de la famille des cordes et vice-versa. Le répertoire abordé ne peut donc pas être le même suivant les instruments (tonalités, difficultés instrumentales différentes). Il est donc question d'exercer une formation musicale différenciée par famille d'instruments, les contenus pouvant différer ou ne pas être abordé dans le même ordre.
Pour Jean-Jacques Metz, le vécu musical et le système de signes doivent correspondre. Il prend l'exemple de la lecture de notes[139] : un enfant qui commence le trombone a besoin de savoir lire la clé de fa, un enfant qui commence l'alto la clé d'ut. Or, la tradition d'enseignement de la formation musicale exige un premier apprentissage par la clé de sol, ce qui parait illogique pour ces deux instruments et qui peut empêcher les élèves à « donner du sens » à l'apprentissage.

Construire son enseignement sur des savoirs instrumentaux permet de plus d'envisager une approche multi-esthétique qui pourra permettre à l'élève de s'enrichir et de réutiliser les différents savoirs dans des situations variées.

Ces dispositifs mis en place veulent donc recentrer l'apprentissage musical sur la pratique, le ressenti, l'expérience musicale. La présence du corps et des approches sensorielles sont privilégiées à la conceptualisation.

Cette conception s'oppose à la démarche de DEMOS qui part d'un répertoire de « chefs d'œuvres » de musique classique pour l'adapter aux niveaux des enfants. Rappelons que les enfants apprennent au sein d'un orchestre symphonique, formation instrumentale hétérogène.

---

[139] Annexe 2 – Entretien avec Jean-Jacques Metz

4.3. Un apprentissage musical qui privilégie le collectif

Nous avons constaté que les dispositifs voulant ouvrir leur enseignement (DEMOS, l'orchestre à l'école) privilégient un apprentissage en collectif, qui semble donc être plus adapté à une ouverture aux différents publics.

De par sa forme, l'apprentissage en collectif est plus motivant pour les élèves :

- Il favorise l'échange, le partage, la création d'amitié
- Il rassure les élèves qui ne sont pas exposés individuellement (sauf lorsqu'ils sont solistes)
- Il donne des résultats musicaux rapidement
- Il favorise l'implication des élèves (participation supérieure et interactive)
- Il développe des qualités musicales d'écoute, de « jouer ensemble »
- Il permet de valoriser l'activité des enfants au cours de concerts réguliers

Cependant, un rapport individuel semble également primordial pour apprentissage musical : « Si l'enseignement artistique doit bien mener à la liberté – de créer ou d'interpréter –, cette liberté reste une recherche d'individuation dans un espace commun, à la fois "expression d'une subjectivité" et appropriation de codes empruntés ou inventés, collectifs ou individuels » (Marchand, 2011, p.184). Nous avons pu constater les difficultés exprimées par les élèves suite à l'apprentissage au sein de DEMOS (perte de repères en cours individuels, peu de conception de « bien jouer »/s'appliquer, incapacité à s'auto-juger) et leur reconnaissance du bienfait des cours individuels pour progresser.

Un apprentissage collectif qui laisse place à l'expression individuelle des élèves semble être le modèle « idéal » pour un enseignement « démocratique ». Il s'agit alors de trouver le « bon dosage ». L'apprentissage individuel permet au professeur d'avoir un regard particulier sur l'élève et d'adapter sa pédagogie pour le faire avancer par rapport à ses propres difficultés. L'idée est de le faire progresser individuellement pour qu'il puisse ensuite s'engager dans la pratique collective avec facilité.

Pour le professeur, il s'agit de faire prendre conscience aux élèves de leur responsabilité individuelle au sein du groupe, les engager à s'écouter, s'appliquer, développer leur personnalité artistique subjective.

Pour favoriser ce rapport individuel à la musique, Jean-Jacques Metz utilise l'improvisation. La démarche de l'improvisation passe par les étapes de tâtonner, tenter, tester, s'amuser, analyser ses progressions, ses erreurs. Elle peut être utilisée un comme outil didactique qui permet de développer de nombreuses qualités chez les élèves, qui leur permet de s'exprimer musicalement en toute liberté. Improviser c'est en quelques sortes faire découvrir aux élèves la façon dont ils ont envie de jouer, leur faire découvrir qui ils sont.

4.4. Conclusion

Être un *didacticien créateur*, c'est faire évoluer les modes de transmission pour permettre de proposer un enseignement ouvert au plus grand nombre. Il parait essentiel de réfléchir à de nouveaux dispositifs qui recentrent la pratique musicale sur la notion de plaisir et permettent de construire la motivation des élèves dès le début de l'apprentissage. Les pistes proposées par Jean-Jacques Metz et Monsieur Bernier semblent favoriser un apprentissage « avec tous », ils répondent aux demandes du public interrogé dans le cadre de notre étude :

- Leur enseignement est centré sur la pratique instrumentale qui permet aux élèves de donner du sens à l'apprentissage et de relier les savoirs théoriques à une application pratique.
- Le mode de transmission est dans un premier temps oral et laisse place à l'expérimentation et à l'appropriation par les sensations pour arriver progressivement à l'écriture et la lecture : « Tu as appris à jouer. Si tu le désires, tu peux apprendre maintenant à lire, à écrire la musique… » (Metz, 2015).
- L'enseignement a pour finalité la pratique collective mais fait place à une individuation de l'élève au sein du groupe.

Ces deux dispositifs ont été créés à l'image de leurs *didacticiens créateurs* : à partir de leurs convictions et de leurs envies. Il appartient aux professeurs d'enseignement artistique de faire le deuil de la tradition d'apprentissage au conservatoire et de mettre en place des dispositifs d'enseignement plus égalitaires. La situation actuelle n'évoluera pas sans enseignants engagés et motivés pour moderniser l'apprentissage musical.

5. L'entremetteur

La dernière posture est celle de l'*entremetteur.* Un entremetteur est une personne qui sert d'intermédiaire entre plusieurs autres personnes.
Ce rôle fait partie du métier de professeur d'enseignement artistique qui est très souvent l'interlocuteur numéro un des familles. Il fait le lien entre la direction de l'établissement, les enseignants des autres disciplines, les élèves, les parents etc. Il peut même être amené à servir d'intermédiaire avec d'autres structures : centre sociaux, établissements culturels etc. Cette posture d'*entremetteur* parait extrêmement importante. Le professeur a un double rôle : celui qu'il occupe dans la classe et l'attention à ce qui se déroule en dehors.

Nous avons pu constater lors notre expérimentation l'importance pour les enfants de penser la musique comme une pratique sociale :

> *« Amel, si elle pouvait, elle aurait pu continuer uniquement DEMOS, elle se serait passée du conservatoire. Elle aime l'ambiance de DEMOS. Elle aime cette famille, ce grand groupe. »*[140] (Mère d'Amel)

> *« Depuis qu'ils ont eu un voyage en Bretagne avec l'orchestre avancé l'année dernière, il s'est passé quelque chose. Ils ont appris à connaître les autres élèves des autres villes, et Sofiane, c'est à ce moment-là qu'il s'est fait ses amis. Ça a été un déclic. »*[141] (Mère de Sofiane)

> *« C'était quelque chose de joli [le voyage en Bretagne] puisqu'on a pu créer des amitiés, beaucoup plus, on a pu apprendre à se connaitre. Ça nous a rapproché tous en tant qu'orchestre et en tant qu'amis. »*[142] (Emilia)

Les parents ont témoigné à plusieurs reprises d'un manque de convivialité, de partage au sein du conservatoire.
L'enseignant, en adoptant une posture d'*entremetteur* semble être le mieux placé pour susciter ces opportunités de partage, de rencontre, de découverte autour de la pratique musicale. Il est le plus à même de relier le monde de la famille et celui du conservatoire.

Certains professeurs possèdent cette capacité, ils arrivent à construire ce que l'on nomme souvent une « ambiance de classe » : créer une forte émulation par l'activité artistique tout

---

[140] Annexe 1 - TABLEAU 6 – Citation B16
[141] Annexe 1 - TABLEAU 8 – Citation B6
[142] Annexe 1 - TABLEAU 10 – Citation A13

en suscitant des moments de partage et de convivialité réunissant élèves, parents, collègues.

> L'essentiel reste de réunir les enfants autour de l'expérience commune de la pratique musicale dans toute sa vigueur et des valeurs relatives au vivre ensemble qu'elle véhicule. A cet égard, l'expérience démontre que l'immersion collective dans des activités musicales par le biais de stages, de même que l'aboutissement sous la forme d'un concert rassemblant l'ensemble des élèves, permettent bien souvent la réaction de liens humains corrélés avec l'affirmation d'un goût pour la musique beaucoup plus vif, constructif et durable que des cours irréguliers trop espacés. (Lockwood, 2014/2015, p. 13)

Il s'agit d'allier le « jouer » ensemble au « vivre ensemble » dans le but de « se construire ensemble ». Le professeur doit considérer la puissance de l'aspect social de la pratique musicale comme vecteur de motivation des élèves. Il lui appartient de créer des situations qui favorisent l'échange (pratiques collectives, concerts, auditions, projet pédagogique, sorties culturelles etc.) sans oublier les « à côté » (gouters, repas, échanges etc.). L'expérience musicale doit pouvoir favoriser la création de liens sociaux, d'une part en créant une dynamique de groupe, d'autre part en stimulant la participation des familles. *L'entremetteur* devient *fédérateur*.

Ainsi, l'apprentissage musical prend tout son sens, en plus du « plaisir de jouer », il favorise le « plaisir de partager » et participe à la formation citoyenne de l'individu au sein de la société.

6. Conclusion

Réfléchir à un enseignement adapté à tous parait essentiel aujourd'hui pour pouvoir relever le défi de la démocratisation de l'enseignement musical. Construire une activité enseignante « démocratique » doit être un objectif partagé par l'ensemble des acteurs et porté par leur volonté et leur motivation au changement.

Penser son « agir enseignant » (Jorro, 2006) autour de ces quatre postures nous semble pertinent pour proposer un enseignement « ouvert » à tous. Cela engage le professeur à la recherche de gestes professionnels.

Une didactique qui prend en compte de la parole de l'élève, son rapport au savoir, sans oublier ses conditions de vie, sa biographie, s'appuie sur des gestes professionnels « d'accueil », d'ajustement. *A contrario*, la parole toute puissante du « maître », l'oubli de la construction sociale de la culture (y compris la culture « légitime »), la réification du savoir au détriment du sujet apprenant, les mécanismes de domination et de culpabilisation, un modèle d'évaluation sommative consacrent l'enseignant « méritocrate » et imperméable au social et aux inégalités qui le structure.

Pour le patricien, il s'agit d'un travail d'auto questionnement qui permet l'émergence d'une nouvelle forme d'enseignement qui passe par la prise de conscience de ses gestes professionnels.

Se poster en *accompagnateur*, *didacticien créateur*, *passeur culturel, entremetteur* est un des défis de la démocratisation culturelle. Ces quatre postures « réinventent » le métier de professeur d'enseignement artistique dans le but de proposer un apprentissage plus accessible. Cependant, elles suggèrent de nombreuses compétences : travail en équipe, gestion de groupe, polyvalence esthétique, transmission orale, gestion de groupe etc.

On observe des résistances au changement d'une partie des enseignants par crainte de la disparition de l'exigence dans l'activité musicale.
Est-il possible de proposer une activité musicale plus motivante et stimulante sans réfuter l'exigence ? Jean-Jacques Metz nous montre que oui. Il ne s'agit pas de changer l'apprentissage musical au conservatoire, mais de le faire évoluer.

Le professeur peut être le déclencheur du changement au sein d'un établissement puis d'une ville, d'une région. Mais il ne peut changer à lui seul des traditions encore ancrées dans les pratique enseignantes: réformer l'apprentissage à l'aide de dispositifs innovants, faire évoluer les mentalités doit venir d'une volonté commune pour que le changement s'effectue. L'institution doit être porteuse et contribuer au développement de ces nouvelles formes d'enseignement mais également agir pour attirer des nouveaux publics au conservatoire.

Dans le cas de Jean-Jacques Metz, l'apprentissage de l'orchestre à l'école a été transposé au conservatoire. Pour autant, la diversification du public n'évolue que très peu : « les gens ne savent même pas que ça existe, c'est sans doute le problème à résoudre »[143] (Jean-

[143] Annexe 2 – Entretien avec Jean-Jacques Metz

Jacques Metz). On voit que le rôle de l'institution est également décisif pour que le « miracle » s'accomplisse.

Conclusion générale :

La démocratisation culturelle s'inscrit dans l'utopie d'une société égalitaire où chaque individu « doit avoir la possibilité non seulement d'avoir accès aux œuvres, mais également de se construire à travers les pratiques artistiques » (Beauvallet, 2010/2011, p.9).

> L'un des principaux devoirs de la société, c'est de permettre à tout citoyen, à travers l'enseignement public, d'avoir accès à l'ensemble des données et valeurs qu'elle génère ou abrite, quelles qu'elles soient, ce qui est particulièrement le cas des enseignements artistiques qui permettent à chacun de s'enrichir du meilleur et de développer son libre arbitre (Lockwood, 2010/2011, p.3)

Nous avons pu constater que la politique culturelle française ambitionne de suivre cette voie. André Malraux fut le premier ministre des Affaires culturelles en 1959 à la défendre dans une perspective d'accès de tous les citoyens à la culture. Ses successeurs, notamment Jack Lang, ont étendu cet objectif « en y ajoutant la reconnaissance des droits culturels issue de la démocratie culturelle : participation des habitants à des projets artistiques et culturels, émancipation individuelle par la pratique et la connaissance, cohésion sociale et vivre ensemble » (Ministère de la culture, 2017).

Bien qu'en constante évolution, nous avons mis en lumière que la politique de l'offre du gouvernement peine encore à remplir complètement ces objectifs aujourd'hui. En mars 2017, l'inspection générale des Affaires culturelles du Ministère de la Culture fait le constat dans son *Rapport d'évaluation de la politique publique* d'un « échec relatif » (Ministère de la Culture et de la Communication, 2017, p.9).

> Des études de publics régulières […] ont démontré qu'un quart des Français n'ont fréquenté dans l'année aucun équipement culturel, ce qui traduit inversement que les trois quarts y ont accédé. La hausse de la fréquentation des équipements culturels « classiques » (opéras, théâtres, musées …) aurait davantage bénéficié aux catégories professionnelles à fort capital culturel, sachant que 70 % des Français ont peu ou pas de diplômes, cet élément étant le premier discriminant de la sortie culturelle. […] Les inégalités dans l'accès à la culture n'auraient pas diminué, notamment en raison d'une forme de reproduction sociale qui en dicte les codes. (Ministère de la Culture et de la Communication, 2017, p.9)

Dans le cadre de l'enseignement musical, on observe une difficulté encore actuelle des conservatoires et des écoles de musique à diversifier leurs publics et accueillir des élèves issus des dispositifs éducatifs et sociaux (DEMOS, orchestre à l'école etc.).

Notre étude s'est basée sur l'analyse d'intégration d'élèves issus du dispositif DEMOS au conservatoire. Les constatations qui en découlent ne peuvent être généralisables, étudiant uniquement trois cas d'intégration au sein d'un même établissement. Cependant, cette expérimentation a pu susciter une réflexion qui a permis de mettre en avant des paramètres qui peuvent expliquer les difficultés dans l'accueil de nouveaux publics ainsi que les adaptations nécessaires pour faire évoluer cette situation.

Il se dégage plusieurs freins à la diversification du public dans les structures d'enseignement musical :

- Des freins matériels : implantation géographique du conservatoire, démarches administratives complexes, activité coûteuse (achat de matériel indispensable) etc.
- Des freins sociaux et culturels : le système d'enseignement musical semble être en adéquation avec la culture des classes sociales les plus aisées, comme Pierre Bourdieu (Bourdieu & Passeron, 1970) le démontre à propos du système éducatif. Le conservatoire traiterait comme « "égaux en droits" des individus "inégaux en fait" c'est-à-dire inégalement préparés par leur culture familiale à assimiler un message pédagogique. » (Bourdieu & Passeron, 1970).
- Des freins liés aux contenus d'enseignement : formation axée sur la préparation de futurs professionnels, pédagogie traditionnelle « scolaire », cloisonnement des disciplines, héritage de « formes d'enseignements qui conduisent à privilégier l'appréhension des signes écrits représentant la musique plutôt que l'appréciation des effets sonores » (Bonnéry, 2013, p.9) etc.

Un double mouvement parait essentiel en vue de proposer un apprentissage musical au plus grand nombre. D'une part une nécessité d'attirer de nouveaux publics au conservatoire, d'autre part un besoin de repenser l'enseignement musical afin de proposer une offre d'enseignement musical « avec tous ».

À l'heure où deux symboles défenseurs d'un enseignement musical pour tous, Didier Lockwood[144] et José Antonio Abreu[145], viennent de quitter notre monde, il parait toujours aussi essentiel de faire évoluer les mentalités et de réfléchir sur ce que « démocratiser l'enseignement musical » veut réellement dire. Cela semble devoir passer par des adaptations institutionnelles portées par les acteurs directement concernés par ce changement : les professeurs d'enseignement artistique. Pour se faire, une réflexion sur les missions de l'enseignant et les compétences qu'elles requièrent ainsi que sur les normes traditionnelles d'apprentissage de la musique est aujourd'hui indispensable. Nous avons pu constater l'importance du rôle du professeur dans la motivation (ou la démotivation) des élèves pour l'activité musicale. Une redéfinition du métier de professeur d'enseignement artistique à partir de nouveaux gestes professionnels doit avoir lieu.

Les pratiques ne peuvent évoluer sans réflexion sur les valeurs de l'enseignement à l'aune du critère de l'altérité, d'une prise en compte de l'existence d'un autre. En se positionnant en *accompagnateur*, *passeur culturel*, *didacticien créateur*, *entremetteur*, le professeur d'enseignement artistique réinvente son métier en mobilisant des gestes professionnels qui favorisent l'accueil d'un public le plus large possible :

- L'*accompagnateur* : à l'écoute de l'élève et des parents, qui accompagne l'enfant dans son apprentissage
- Le *passeur culturel*, praticien ouvert et polyvalent (Marchand, 2011, p.185) à l'écoute des différentes cultures
- Le *didacticien créateur,* à la recherche de modes de transmissions nouveaux qui s'adaptent à chacun
- L'*entremetteur,* qui unit l'univers du conservatoire et de la famille en les rassemblant autour de la pratique musicale

Une telle démarche du corps enseignant peut permettre de faire émerger une nouvelle forme d'enseignement et la mise en place de nouveaux dispositifs innovants. C'est le cas de « La Petite Fanfare » du conservatoire de Nantes mise en place par Jean-Jacques Metz.

---

[144] Violoniste jazz, pédagogue reconnu et vice-président du Haut Conseil de l'Education Artistique et Culturelle qui a œuvré pour proposer des actions en vue de démocratiser l'enseignent musical (notamment avec la parution de deux rapports pour le Ministère de la culture et de la communication). Cf. Troisième partie – II.3. Les préconisations des rapports « Lockwood »

[145] Créateur d'*El Sistema* : « Fondation d'état pour un système national d'orchestres pour la jeunesse du Venezuela » qui peut être considéré comme le plus grand projet de démocratisation de l'enseignement musical au monde

Aujourd'hui, on assiste à un engouement de nombreux professeurs dans cette démarche mais nous avons également constaté la présence d'enseignants réfractaires aux changements ou de professeurs qui pouvaient paraître démunis et incapables de mobiliser des compétences nécessaires à l'évolution du métier. Pour Didier Lockwood (2010/2011, p.11), il parait nécessaire de « remédier au manque de formation continue des enseignants de conservatoires par la mise en œuvre de plans de formation intégré au projet d'établissement » (*Ibid*., p.11).

Dans le cas de notre expérimentation, nous avons pu constater un manque de continuité entre le porteur du projet (DEMOS) et l'implication de chaque professeur du conservatoire dans l'intégration des élèves DEMOS. Cela a abouti à des échecs d'intégrations ou à des complications pour ceux ayant poursuivies leurs activités musicales au conservatoire.

Un professeur engagé et motivé peut être moteur et être le déclencheur du changement comme nous avons pu le constater dans le cas de Jean-Jacques Metz. Pour que le changement s'opérationnalise, l'importance d'un travail d'équipe autour d'un projet commun parait indispensable. Un professeur sans soutien a les mains liées, il doit y avoir une réelle volonté des enseignants d'avancer ensemble vers un même objectif. C'est l'homogénéité de l'équipe pédagogique qui pourra permettre l'émergence d'une nouvelle forme d'enseignement « avec tous ». Les gestes professionnels qui s'inscrivent dans les postures enseignantes que nous avons décrites doivent pouvoir être partagés, analysés et réadaptés.
De plus, l'institution doit être porteuse afin de mettre en place une politique qui se donne les moyens de s'inscrire réellement dans une démarche de démocratisation culturelle.

Pierre Merle nous dit concernant l'enseignement général : « La démocratisation de l'enseignement est pourtant possible. Elle se réalise, ici ou là, dans certaines classes et certains établissements, dans lesquels se trouvent réunies les conditions institutionnelles et pédagogiques propices. » (Merle, 2002, p.109). On pourrait appliquer cette citation à l'enseignement musical : la situation évolue et des initiatives se mettent en place mais il n'y a pas encore d'harmonisation au niveau national.

Le défi consiste donc à faire évoluer les mentalités et à faire prendre conscience de la nécessité du changement à l'ensemble des acteurs : hommes politiques, directeurs d'établissements, professeurs d'enseignement artistique etc. Les professeurs doivent

comprendre que les pratiques qu'ils leur ont permis d'accéder au plus haut niveau doivent être repensées si l'objectif est d'initier le plus grand nombre d'enfants à la musique.

Dans cette perspective, l'utopie d'un conservatoire « avec tous » pourrait devenir réelle. La pratique musicale pourrait alors permettre de rassembler et réunir des milieux sociaux radicalement opposés. « Quel sublime symbole ce serait, à l'heure où les fanatismes et les conflits identitaires refont funestement irruption sur le devant de la scène publique » (Lockwood, 2014/2015, p.18).

Bibliographie :

Ouvrages :

BARDIN Laurence. (1997). *L'analyse de contenu.* Paris : Presses Universitaires de France.

BIESENBENDER Volker. (2001). *Plaidoyer pour l'improvisation dans l'apprentissage instrumental.* Fondette : Van de Velde.

BLANCHET Alain. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales.* Paris : Bordas.

BOURDIEU Pierre. (1970). *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris : les éditions de minuit

BOURDIEU Pierre. (1979). *La Distinction : critique sociale du jugement.* Paris : les éditions de minuit

CUCHE Denys. (2010). *La notion de culture dans les sciences sociales.* Paris : La Découverte.

DENIZOT Marion. (2009). *Professeur d'enseignement artistique, personne ressource sur un territoire.* Rennes : Spectacle vivant en Bretagne.

DESLYPER Rémi, ELOY Florence, GUILLON Vincent, MARTIN Cécile. (2016). *Pratiquer la musique dans DEMOS : un projet éducatif global ?.* Grenoble : Observatoire des politiques culturelles.

DUCHEMIN Noémi, VEITL Anne. (2000). *Maurice Fleuret : une politique démocratique de la musique : 1981-1986.* Paris : la documentation française.

GREFFE Xavier, PFLIEGER Sylvie. (2009). *La politique culturelle en France.* Paris : La Documentation Française.

KAHN Sabine. (2010). *Pédagogie différenciée*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

LE TIRANT Dominique. (2013). *Entrer au conservatoire : Retour d'expérience et analyse d'un dispositif.* Paris : Cité de la musique.

LAHIRE Bernard. (2004). *La culture des individus : Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : Editions de la découverte

LAHIRE Bernard. (2012). *Tableaux de famille : Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Gallimard/Le Seuil.

MARSOLLIER Christophe. (2004). *Créer une véritable relation pédagogique*. Paris : Hachette livre.

MERLE Pierre. (2002). *La démocratisation de l'enseignement.* Paris : La Découverte.

POIRRIER Philippe. (2002). *Les politiques culturelles en France.* Paris : La documentation française

WALLACH Jean-Claude. (2012). *La culture, pour qui ? Essai sur les limites de la démocratisation culturelle.* Toulouse : éditions de l'attribut.

Rapports au Ministère de la Culture et de la Communication :

LOCKWOOD Didier. (2010-2011). *Quelles méthodes d'apprentissage et de transmission de la musique aujourd'hui ?* Repéré à http://mediatheque.cite-musique.fr/MediaComposite/CIM/_Pdf/10_RapportLockwood.pdf

LOCKWOOD Didier. (2014-2015). *Transmettre aujourd'hui la musique*. Repéré à http://didierlockwood.fr/wp-content/uploads/2016/07/Rapport-2014-2015-de-M.-Didier-Lockwood.pdf

Mémoires et thèses :

BEAUVALLET Hélène. (2010-2011). *Enseignement musical et démocratisation. (*SciencesPo Rennes. Rennes). Repéré à https://iepweb.sciencespo-rennes.fr/bibli_doc/download/204

DELEFORGE Jean-Christophe. (1998/1999). *A la recherche d'un service public de l'enseignement musical spécialisé.* (Formation au Certificat d'Aptitude, Conservatoire national de musique et de danse de Paris. Paris)

PANA-MARTIN Francine. (2015). *Les gestes professionnels des formateurs d'enseignants en situation d'accompagnement individualisé*. (Doctorat du Conservatoire National des Arts et Métiers. Paris). Repéré à https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01416533/document

Articles :

BONNERY Stéphane. L'enseignement de la musique, entre institution scolaire et conservatoires. Eclairages mutuels des sociologies de l'éducation et de la culture. *Revue française de pédagogie*. Repéré à http://rfp.revues.org/4290

JORRO Anne. (2006). L'agir professionnel de l'enseignant. *Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation – Conservatoire National des Arts et Métiers*. Repéré à https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00195900/document

MARCHAND Chrystel. (2011). Quels gestes professionnels pour servir les impératifs de démocratisation culturelle. Dans JOLIAT François (dir.). *La formation des enseignants en musique.* Paris : L'Harmattan. p. 179-189

LEFEBVRE Noémi. (2009). La politique d'aménagement du territoire de Marcel Landowski. *Rédigé dans le cadre du séminaire Pace « Culture(s) et constructions symboliques des territoires »*. Repéré à https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00437039/document

RIOUFREYT Thibaut. (2016). La transcription d'entretiens en sciences sociales : Enjeux, conseils et manières de faire. Repéré à https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01339474/document

TERRIEN Pascal. (2014). *De la musique à l'enseignement : la transposition didactique. La Revue du Conservatoire*.
Repéré à http://larevue.conservatoiredeparis.fr/index.php?id=900

Publications gouvernementales :

Conseil de centre de formation de musiciens intervenants. (2010). *Musicien intervenant à l'école, Formation*. Paris. Repéré à
https://drop.philharmoniedeparis.fr/content/GPM/Pdf/02Metiers03/Referentiel_Dumi.pdf

Ministère de la Culture et de la Communication - Direction de la musique et de la danse du Ministère de la Culture. (1984). *Schéma directeur pour l'organisation pédagogique d'un conservatoire national de région et d'une école nationale de musique*. Paris

Ministère de la Culture et de la Communication - Centre national d'action musicale. (1993). *Schéma directeur pour l'organisation pédagogique des écoles de musique et de danse 1992*. Paris : Cenam.

Ministère de la Culture et de la Communication. (1996). *Schéma d'orientation pédagogique des écoles de musique et de danse.* Paris.

Ministère de la Culture et de la Communication. (2001). *Charte de l'enseignement artistique spécialisé.* Paris.

Ministère de la Culture et de la Communication – Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles. (2008). *Schéma d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique*. Paris.

Ministère de la Culture et de la Communication. (2016) – Bulletin officiel n°261. *Référentiel DE : contexte du métier. Référentiel d'activités professionnelles et référentiel de certification*. Paris. p.50-61. Repéré à http://www.culture.gouv.fr/Espace-documentation/Bulletin-officiel/Bulletin-officiel-n-261-aout-2016

Ministère de la Culture et de la Communication – Bulletin officiel n°261. (2016). *Référentiel CA : contexte du métier. Référentiel d'activités professionnelles et référentiel de certification*. Paris. p.34-48. Repéré à http://www.culture.gouv.fr/Espace-documentation/Bulletin-officiel/Bulletin-officiel-n-261-aout-2016

Ministère de la Culture et de la Communication – Inspection générale des Affaires Culturelles. (2017). *Evaluation de la politique publique de démocratisation culturelle*. Paris. Repéré à http://www.culture.gouv.fr/Espace-documentation/Rapports/Evaluation-de-la-politique-publique-de-democratisation-culturelle

Ministère de la Culture. (2017). *Décret n° 2017-1077 du 24 mai 2017 relatif aux attributions du ministre de la Culture*. Repéré à
https://www.legifrance.gouv.fr/

LOI n° 2004-809 du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales. Repéré à https://www.legifrance.gouv.fr/

Méthodes pédagogique :

METZ Jean-Jacques. (2012). *Urbain's band book*, *volume 1, Livre de l'enseignant*. Paris : Billaudot

METZ Jean-Jacques. (2012). *Urbain's band book*, *volume 1, Livre de l'élève*. Paris : Billaudot

METZ Jean-Jacques. (2015). *Urbain's band book*, *volume 2, Livre de l'enseignant*. Paris : Billaudot

METZ Jean-Jacques. (2015). *Urbain's band book*, *volume 2, Livre de l'élève*. Paris : Billaudot

Table des figures :

Figure 1 - Positionnements des différents acteurs du projet DEMOS sur les finalités de l'apprentissage du dispositif (Deslyper, Eloy, Guillon & Martin, 2016) 50
Figure 2 - Indicateurs sociaux du quartier des élèves concernés par l'expérimentation 51
Figure 3 - Indicateurs sociaux du quartier du conservatoire concerné par l'expérimentation 52
Figure 4 - Répartition des élèves du conservatoire concerné par l'expérimentation par quotient familial 53
Figure 5 - Synthèse de l'expérimentation 81
Figure 6 - Comparaison des préconisations du Ministère de la Culture et de Didier Lockwood avec les facteurs motivants de la poursuite de l'activité musicale chez les élèves de l'expérimentation 107
Figure 7 - Les enjeux du dispositif de Jean-Jacques Metz (Metz, 2012, p.5) 111
Figure 8 - Exemple de répertoire proposé par Jean-Jacques Metz au sein de l'Urbain's Band (Metz, 2012, p.10) 113
Figure 9 - Répertoire de l'Urbain's Band (Metz, 2012, p.7) 114
Figure 10 - Tableau comparatif entre la pédagogie traditionnelle et de la pédagogie de Jean-Jacques Metz 118
Figure 11 - Les pôles motivationnels des élèves de l'expérimentation et les postures enseignantes associées 120
Figure 12 - Comparaison du professeur qui fait preuve d'autorité et du professeur autoritaire (Marsollier, 2004, p.97) 127
Figure 13 - Les principaux types de rétroactions (Marsollier, 2004, p.162) 129

ANNEXES :

Annexe 1 : Analyse des entretiens : tableaux comparatifs

L'annexe numéro 1 est composé des quinze tableaux regroupant les différentes citations des entretiens. Les citations présentent en annexes n'ont pas fait l'objet de reformulation (contrairement aux citations dans l'étude qui ont pu être reformulées pour la rendre plus lisible), elles ont été retranscrites « mot à mot » (langage oral) et sont organisées par thématique.

Dans le souci de respecter les personnes interrogées, il a été décidé réaliser les entretiens de manière anonyme. L'identité des différents acteurs n'est pas mentionnée, les noms ont été modifiés.

Les quinze personnalités interrogées ont été divisés entre trois groupes :

GROUPE « DEMOS »	GROUPE « FAMILLE »	GROUPE « CONSERVATOIRE »
- Responsable centre social : Madame Chaffangeon - Responsable Philharmonie : Madame Elgrishi - Deux intervenants musicaux : Madame Girard et Monsieur Berton	- Les trois parents des enfants - Les trois enfants : Amel, Sofiane et Emilia	- Deux professeurs de formation musicale (dont un chargé de la pratique collective) : Monsieur Jednak et Monsieur Bernier - Deux professeurs d'instruments : Madame Pellet et Monsieur Beesau - Un professeur DEMOS au sein du conservatoire : Monsieur Chausse

TABLEAU 1 : Fonctionnement de la phase DEMOS (avant le conservatoire)/Groupe DEMOS		
	Colonne A : Madame Girard (intervenante violoncelle DEMOS)	Colonne B : Monsieur Berton (intervenant violon DEMOS)
NOMBRE D'ELEVES		
	1. *« On n'en avait une quinzaine. »*	1. *« On était dans la quinzaine, peut-être un petit peu en dessous. »*
ENCADRANTS PEDAGOGIQUES		
	2. *« Moi, quand je suis arrivée, c'était une peu particulier à Nanterre parce qu'on était trois sur l'atelier. Il y avait donc moi la première année, j'y suis allée qu'une fois par semaine parce qu'il avait Monsieur Berton qui faisait deux séances et puis il y avait Monsieur Boulanger à l'alto qui faisait un atelier et moi, je faisais l'autre au violoncelle. »* 3. *« On avait en plus un violoniste du conservatoire pour travailler plus sur on va dire la formation musicale. Donc on faisait vraiment le travail on va dire instrumental et orchestral et c'est vrai que la partie du coup plus formation musicale, c'était le mardi vu qu'il y avait Aurélien qui était là. »*	2. *« Monsieur Boulanger faisait un atelier et Madame Girard en faisait un autre. »* 3. *« Il y avait Monsieur Arnaud qui composait avec nous, qui donc isolait les enfants pour faire du solfège appliqué. »*

TABLEAU 1 : Fonctionnement de la phase DEMOS (avant le conservatoire)/Groupe DEMOS		
	Colonne A : Madame Girard (intervenante violoncelle DEMOS)	Colonne B : Monsieur Berton (intervenant violon DEMOS)
FONCTIONNEMENT PEDAGOGIQUE DE LA CLASSE		
Organisation des séances	4. *« On faisait aussi des fois par niveau mais il y avait toujours un travail, tout le monde, tout le groupe et puis un travail en séparé. Jamais de travail individuel, ça m'est arrivé moi de prendre par exemple Amel ponctuellement, individuellement mais un peu sur mon temps avant les ateliers pour refaire un travail plus individuel. »*	4. *« La matrice des ateliers, c'était quand même un collectif en début d'atelier sur des exercices à niveau variable. »* 5. *« Voilà. On essaie quand même de garder à maximum l'idée de la pédagogie de groupe. ça se dirige souvent en trois parties nos ateliers. C'est un peu bateau mais parfois ça change aussi quand il y a des besoins. Parfois, ça peut nous arriver de faire tout un atelier ensemble. Donc en gros, c'est tous ensemble au début, séparés au milieu et re tutti sur un retour de ce qui a été fait en séparé. »* 6. *« Voilà, donc avec un début de calme où les enfants rentrent dans la salle d'atelier en silence, ils rentrent en formant un cercle. Après, on fait une respiration, ça c'est un peu le rituel, une respiration, on se pose, tu vois, on lâche la pression. »*
Travail d'ensemble (écoute, « jouer ensemble », justesse etc.)	5. *« En fait, sur le moment où on les a tous ensemble, c'est vrai qu'on est plus accentué sur la justesse pour les cordes. Au moins il y a une écoute de justesse mais après plus sur l'ensemble voilà, c'est écouter, jouer ensemble, le rythme, le… faire les exercices vraiment d'écoute entre les enfants »*	7. *« Par exemple une gamme de Sol majeur, les débutants la font en valeur longue et les avancés, entre guillemets, ou les phases 2 ou phases 3 le font avec un rythme ou une synchro main gauche, main droite un peu plus complexe. Il y a plein de choses à dire sur les outils, sur ce qu'on utilise. »*

TABLEAU 1 : Fonctionnement de la phase DEMOS (avant le conservatoire)/Groupe DEMOS		
	Colonne A : Madame Girard (intervenante violoncelle DEMOS)	Colonne B : Monsieur Berton (intervenant violon DEMOS)
Travail d'ensemble (écoute, « jouer ensemble », justesse etc.)	6. *« En groupe, c'est toujours plus un travail d'orchestre on va dire, donc d'être ensemble, de s'écouter… un ensemble de coup d'archet, de phrasés et de tout ça. Après quand on allait prendre le petit groupe, c'est vrai que je prends plus le violoncelle et là je travaille vraiment sur la tenue puisque je pense que nous dans les cordes on a quand même vraiment la posture, la tenue de l'archet, la tenue de l'enfant qui est hyper important, qui demande pas mal de travail et bien qu'on soit en groupe et même si j'ai cinq-six gamins à la fois, c'est pas grave, j'ai la même exigence que dans un cours particulier avec un enfant. »* 7. *« Alors justesse c'est des gammes tout simplement parce que ça, c'est facile d'entendre. Alors vraiment en essayant donc de leur apprendre plusieurs choses, d'écouter les autres, leur expliquer qu'en orchestre, il faut toujours entendre celui qui est à côté, que si t'entends pas ton voisin, c'est que tu joues trop fort. »* 8. *« Tu peux faire des empilements quoi, tu fais démarrer un gamin puis celui d'après, t'essaies d'ajuster sa justesse dessus, leur faire entendre quand ils tiennent un accord, par exemple, violoncelle, alto, violon, leur*	

TABLEAU 1 : Fonctionnement de la phase DEMOS (avant le conservatoire)/Groupe DEMOS		
	Colonne A : Madame Girard (intervenante violoncelle DEMOS)	Colonne B : Monsieur Berton (intervenant violon DEMOS)
Travail d'ensemble (écoute, « jouer ensemble », justesse etc.)	*faire entendre le moment où l'accord, il devient beau parce qu'il est juste. »* *9. « Alors, là plutôt en groupe vraiment tu vas voir les questions des doigtées enfin très technique avec les gamins et puis après ensemble arriver à faire des petits filages, à ce que justement, ils se repèrent, arrivent à suivre et que même s'ils se plantent, ils continuent, ils décrochent pas, ils laissent pas tomber. Etre capable de s'accrocher, aller au bout, même si on rate une note, même si on rate une mesure ce n'est pas grave, on continue quoi et on joue avec les autres. »* *10. « Le travail qu'on fait avec le chef justement sur les thèmes, les nuances, être à l'intérieur d'un orchestre, entendre les autres instruments, tout ça c'est très intéressant. »*	
Oralité (imitation, apprentissages instrumentaux et musicaux, travail rythmique etc.)	*11. « On travaille le phrasé avec l'archet par exemple soit l'archet très legato soit coupé soit des notes longues soit des notes courtes. Donc ça on fait pas mal, ça peut être sur une corde à vide pour voir s'ils entendent que ça n'a pas le même rendu selon comment on joue. Et ensuite on relie à la partition en fonction de ce qu'on nous demande. »* *12. « On fait du travail oral sans partition, c'est du mimétisme. On va jouer quelque chose, ils*	*8. « Un échauffement corporel qui peut être animé par la référent terrain, par moi, par Madame Girard, par un enfant. Ils aiment bien guider un petit échauffement corporel sur des choses qu'ils savent faire et puis après, moi j'aime bien aussi faire quelque chose de vocal, donc j'ai décidé cette année de les faire chanter vraiment parce que j'ai fait une expérience là-dessus avec ma collègue à La Réunion et je trouve que c'est absolument*

TABLEAU 1 : Fonctionnement de la phase DEMOS (avant le conservatoire)/Groupe DEMOS		
	Colonne A : Madame Girard (intervenante violoncelle DEMOS)	Colonne B : Monsieur Berton (intervenant violon DEMOS)
Oralité (imitation, apprentissages instrumentaux et musicaux, travail rythmique etc.)	*vont le répéter et puis après le relier à la partition : on a une noire avec un trait, c'est ce qu'on a travaillé tout à l'heure dans le coup d'arche. Pour qu'ils arrivent après petit à petit à se repérer. »* *13. « La partition reste un guide mais ils ne lisent pas chaque note. »* *14. « La première année, là sur cette phase, c'était de toute façon la consigne de la Philharmonie, on n'avait pas de partition, on a fait des concerts par cœur. Donc de toute façon, on a travaillé la première année sans partition, uniquement sur l'oralité et après, petit à petit, on a introduit la partition, la lecture. »* *15. « De toute façon l'année dernière c'était la première année où on commençait à leur donner des partitions. Donc, on est encore beaucoup sur l'oral. »*	*porteur quoi, des enfants qui chantent et c'est complètement indispensable Alors j'ai pas de compétence de chef de chœur mais bon, c'est pas compliqué de faire chanter un chant, pas forcément en polyphonique mais tu vois deux ou trois voix. »* *9. « Echauffement corporel et puis après, quelque chose sur le rythme, la pulsation, il y a plein de choses à faire. Une cellule rythmique qui est faite par tout le monde, une autre cellule rythmique qui en polyrythmie, alors ça demande de la concentration. Et ça les amuse beaucoup, ça c'est un exemple mais souvent, ça peut être un jeu de rythme, de pulsation pied-main, bodyclap aussi. »* *10. « Après, si à l'instrument ils ont une difficulté, alors on pose l'instrument, on chante, on frappe.»*
Formation musicale (lecture de partition)	*16. « Alors ils se repèrent petit à petit puisque nous, on leur met des repères sur la partition. Après, moi je pense que pour eux ça reste aussi vachement un dessin la partition donc des signes qui raccordent à ce qu'ils entendent justement autour. »* *17. « Par exemple la dernière fois vu qu'il doit y avoir le concert de Noël, on a commencé une*	*11. « Oui. Il y avait Monsieur Arnaud qui composait avec nous, qui isolait les enfants pour faire du solfège appliqué. C'était théorique. Mais toujours de façon vivante, toujours dans le but que les enfants s'approprient des cellules rythmiques et les retrouvent ailleurs dans la partition. Mais il partait de nos matériaux, de nos*

TABLEAU 1 : Fonctionnement de la phase DEMOS (avant le conservatoire)/Groupe DEMOS		
	Colonne A : Madame Girard (intervenante violoncelle DEMOS)	Colonne B : Monsieur Berton (intervenant violon DEMOS)
Formation musicale (lecture de partition)	*petite partition très simple, très abordable pour eux et là, je leur ai donné directement la partition et ils ont réussi à lire. Alors, on a pris un peu de temps mais on n'est pas passé par l'oralité.»*	*propositions.»* 12. *« Je suis allé voyager dans d'autres groupes parce que ça m'intéressait de voir un peu comment les autres travaillaient, donc je faisais des remplacements de temps en temps. On avait des gamins qui retenaient le thème, alors on disait que c'était le thème Poulet, le thème Voiture avec une couleur et les gamins en fait, on s'apercevait qu'ils ne lisaient pas du tout la partition. Alors moi je ne l'ai pas fait. Je n'ai pas utilisé les couleurs parce que j'estime que c'est un détour qui ne fait pas forcément gagner du temps. »*
Répertoire	18. *« Avec DEMOS on a quand même un répertoire imposé par la Philharmonie pour le concert de fin d'année. En plus, nous, avec ce groupe, on avait deux choses, il y avait le projet Gavroche en même temps. Donc, l'année où je suis arrivée c'était très lourd parce qu'on avait deux gros programmes.»* 19. *« C'est toujours pareil pour DEMOS, on dépend de l'orchestre et des tuttis. Donc, on avait quand même des directives, de dire : « Il faut que pour telle date, les gamins connaissent la partition de la mesure tant à tant. » Voilà. On sait qu'on a tel objectif, tel chose à travailler et on travaille dessus. »*	13. *« Et puis là, on va essayer de faire « Pirates des Caraïbes », c'est un petit arrangement, ça leur fait plaisir. »*

TABLEAU 1 : Fonctionnement de la phase DEMOS (avant le conservatoire)/Groupe DEMOS		
	Colonne A : Madame Girard (intervenante violoncelle DEMOS)	Colonne B : Monsieur Berton (intervenant violon DEMOS)
Répertoire	20. *« On a fait des pièces écrites pour cordes qu'on a jouées à la fête du centre, à l'AG, pour les parents, pour qu'ils fassent autre chose, qu'ils ne rabâchent pas la même chose. »*	

TABLEAU 2 : Difficultés rencontrées dans l'intégration des élèves DEMOS au conservatoire /Groupe DEMOS			
	Colonne A : Madame Elgrishi (coordinatrice territoriale projet DEMOS)	Colonne B : Madame Chaffangeon (directrice du centre social)	Colonne C : Professeurs DEMOS (Madame Girard-Monsieur Berton)
GEOGRAPHIQUES	1. *« Le conservatoire ne comprenait pas pourquoi les enfants DEMOS ne venaient pas. On leur disait : « Ouais mais il y avait quand même des problématiques d'éloignement qui sont réelles. »* 2. *« C'était la principale difficulté : « Comment on va y aller ? Nos enfants, ils sont encore trop petits pour y aller seuls. » »* 3. *« Je pense que c'était l'éloignement effectivement alors qu'en fait, c'est bon, finalement, tu vois ils le font. »*	1. *« On a un problème de distance par rapport au conservatoire, c'est notre principal problème. Le changement, c'est toujours plus difficile. Donc, forcément, au départ, ils étaient un peu réticents, et ils voulaient qu'on continue, pareil, ce qui se comprenait. Effectivement, nous, on est un lieu de proximité sociale, on est un centre social et culturel mais on n'est pas un conservatoire. Le but était d'orienter vers le conservatoire. Donc, les parents, au départ, étaient plutôt réticents quand même dans l'ensemble parce que c'était plus compliqué pour eux en termes de distance »* 2. *« C'était avant tout géographique, surtout quand on leur a dit qu'on avait une solution pour que leurs enfants puissent continuer au conservatoire, et qu'ils avaient pas de problème d'inscription, il restait le problème géographique. »* 3. *« Mais l'accès, effectivement, à la musique, DEMOS le favorise en*	1. *« Et après, il y a eu des freins par exemple, deux petits garçons, la maman, elle est hyper démissionnaire, molle et tout et donc faire les dossiers et les emmener au conservatoire et tout clairement, elle a eu la flemme. »* 2. *« Le conservatoire est au centre-ville, donc il doit y avoir 5-6 arrêts de bus, tu vois, mais ils ne vont jamais au centre-ville quoi, ils restent dans leur cité. »*

TABLEAU 2 : Difficultés rencontrées dans l'intégration des élèves DEMOS au conservatoire /Groupe DEMOS			
	Colonne A : Madame Elgrishi (coordinatrice territoriale projet DEMOS)	Colonne B : Madame Chaffangeon (directrice du centre social)	Colonne C : Professeurs DEMOS (Madame Girard-Monsieur Berton)
Géographiques		*proposant une action de proximité et en ouvrant des nouveaux champs d'horizon pour des personnes qui n'y ont pas accès pour plein de raisons. Des parents qui travaillent, ils n'ont pas le temps forcément d'emmener leurs enfants. »*	
ADMINISTRATIVES	4. *« La difficulté [d'aller au conservatoire] parce que : « Comment on s'inscrit ? « C'est quoi ? Ça marche comment ? ». »*	5. *« Ils avaient peur aussi au niveau des inscriptions : est-ce qu'ils seraient acceptés ? »* 6. *« Et puis, lors de réunion, on a essayé de trouver des solutions comme le covoiturage, pour que les parents puissent emmener leurs enfants. Il y avait toujours cette question de distance mais aussi la démarche d'inscription. »*	3. *« Et après, il y a eu des freins par exemple, il y avait deux petits garçons, la maman, elle est hyper démissionnaire, molle et tout et donc elle justement de faire les dossiers et les emmenait au conservatoire et tout clairement, elle a eu la flemme. »*
SOCIALES, CULTURELLES		7. *« Il y a effectivement la méconnaissance mais pour plein de raisons différentes : sociales, culturelles… »*	4. *« Nos petits élèves DEMOS, ils se sentaient pas hyper à leur place [avec les élèves du conservatoire lors d'un échange]. Ce sont des petits gamins qui sortent des cités, je pense qu' ils sont*

TABLEAU 2 : Difficultés rencontrées dans l'intégration des élèves DEMOS au conservatoire /Groupe DEMOS			
	Colonne A : Madame Elgrishi (coordinatrice territoriale projet DEMOS)	Colonne B : Madame Chaffangeon (directrice du centre social)	Colonne C : Professeurs DEMOS (Madame Girard-Monsieur Berton)
Sociales, culturelles			*vachement dans leur cité, ils vont à l'école dans leur cité, il y a tout là-bas, ils en sortent pas trop, ils sont entre eux, ils se connaissent depuis la crèche. Donc, je pense que pour eux, voilà, c'est tout d'un coup aller dans un autre monde. »* 5. *« J'ai eu la mère de la petite qui est donc de la même génération que moi qui m'a dit : « Mais ce n'est pas pour nous le conservatoire, c'est réservé aux gens du centre-ville. »*
FINANCIERES			6. *« Il y a encore une vision du conservatoire d'un truc élitiste pour une certaine catégorie. Donc, il y a plein de gens, ils ne savent pas non plus que finalement ça ne coûte pas cher, que c'est sur le tarif caisse des écoles. Bon, il y a le frein de l'instrument aussi. Là, il se trouve que*

TABLEAU 2 : Difficultés rencontrées dans l'intégration des élèves DEMOS au conservatoire /Groupe DEMOS			
	Colonne A : Madame Elgrishi (coordinatrice territoriale projet DEMOS)	Colonne B : Madame Chaffangeon (directrice du centre social)	Colonne C : Professeurs DEMOS (Madame Girard-Monsieur Berton)
Financières			*nous, on leur a donné leur instrument en fin de cursus mais parce que les conservatoires n'ont pas tous un parc instrumental donc ne peuvent pas forcément prêter ou même louer pas cher et que, un violoncelle à louer c'est 30 € par mois. »* 7. *« Après avec une défection aussi, on en reparlera à la petite Sacha qui donc a fait une année ou deux, les parents étant habitués à la gratuité. Se posait la question de cette gamine d'acheter un instrument plus grand et là, donc la mère que j'ai croisée au centre social pensait qu'on allait lui fournir. »*
MATERIELLES			8. *« Les parents qui n'ont pas envie d'avoir l'instrument à la maison, par exemple le violoncelle qui est un gros instrument parce qu'ils ont peur de le casser, qu'ils ont*

TABLEAU 2 : Difficultés rencontrées dans l'intégration des élèves DEMOS au conservatoire /Groupe DEMOS			
	Colonne A : Madame Elgrishi (coordinatrice territoriale projet DEMOS)	Colonne B : Madame Chaffangeon (directrice du centre social)	Colonne C : Professeurs DEMOS (Madame Girard-Monsieur Berton)
Matérielles			*peur qu'il soit abîmé, que c'est encombrant. Donc, qui ont pas envie, qui sont peut-être dans des logements très petits avec beaucoup d'enfants et du coup, c'est un problème l'instrument à la maison. »*
INTEGRER UN NOUVEL ETABLISSEMENT ET UNE AUTRE FACON D'APPRENDRE LA MUSIQUE	8. *« Il n'y a pas eu tant d'aménagement pédagogique que ça, on a de la chance que ce soit les enfants qui s'accrochent et les parents qui soient derrière. »*		9. *« Parce que pour eux, passer du groupe cocon DEMOS au conservatoire où tu as ton cours de formation musicale, ta pratique dans le centre, ton cours d'instrument et tout, c'est compliqué. »*

TABLEAU 3 : Adaptations pour l'intégration des élèves DEMOS /Groupe DEMOS				
	Colonne A : Madame Girard (intervenante violoncelle DEMOS)	Colonne B : Monsieur Berton (intervenant violon DEMOS)	Colonne C : Madame Elgrishi (coordinatrice territoriale DEMOS)	Colonne D : Madame Chaffangeon (directrice du centre social)
ORGANISATION INSTITUTIONNELLE				
Rencontre Philharmonie/Conservatoire (l'année précédant l'intégration des élèves)			1. *« C'était vraiment cet enjeu-là sur tous les territoires de créer des passerelles. Il y avait des choses qui avaient été faites sur certains territoires mais pas sur tous. Et dans cette ville, ça faisait quand même cinq ans que la porte du conservatoire était assez fermée. Rapidement, on a initié la rencontre, là où Madame Chaffangeon dit que c'est nous qui avons plus fait, c'est parce que la première rencontre avec le conservatoire, c'est nous qui l'avons fait. Avec mon collègue, on est allé les rencontrer au conservatoire pour voir un petit peu où ils en étaient. Sans le centre social dans un premier temps pour discuter des différents enjeux, à la fois de créer des*	

TABLEAU 3 : Adaptations pour l'intégration des élèves DEMOS /Groupe DEMOS				
	Colonne A : Madame Girard (intervenante violoncelle DEMOS)	Colonne B : Monsieur Berton (intervenant violon DEMOS)	Colonne C : Madame Elgrishi (coordinatrice territoriale DEMOS)	Colonne D : Madame Chaffangeon (directrice du centre social)
Rencontre Philharmonie/Conservatoire (l'année précédant l'intégration des élèves)			*liens avec le centre social, de sensibiliser leurs professeurs à la démarche de DEMOS, de réfléchir à une passerelle pour l'intégration des enfants. A l'issue de cette réunion, très vite on s'était dit : « Bon, ben maintenant, la prochaine étape c'est de faire cette rencontre avec l'instruction sociale pour avoir tous les partenaires autour de la table.» Et parce que nous, on est là pour faire un lien mais on initie seulement quelque chose. »* 2. *« On avait fait une réunion effectivement en octobre, mais il n'y avait pas le centre social. Mais il y avait pas mal de professeurs. Il y avait Monsieur Bernier, Monsieur Arnaud qui était à l'époque intervenant en formation musicale et qui venait en atelier. Il y avait Monsieur*	

TABLEAU 3 : Adaptations pour l'intégration des élèves DEMOS /Groupe DEMOS				
	Colonne A : Madame Girard (intervenante violoncelle DEMOS)	Colonne B : Monsieur Berton (intervenant violon DEMOS)	Colonne C : Madame Elgrishi (coordinatrice territoriale DEMOS)	Colonne D : Madame Chaffangeon (directrice du centre social)
Rencontre Philharmonie/Conservatoire (l'année précédant l'intégration des élèves)			*Beesau qui était là, le directeur et plusieurs membres de l'équipe administrative du conservatoire, mon collègue et moi. Et là, on avait fait un plan, on avait fait un peu de bilan et après on avait travaillé sur des propositions pour l'année. Et donc, on avait réfléchi à plusieurs axes, on a vraiment construit effectivement sans le centre social, je m'en rends compte. Ce qui n'est pas forcément bien mais ça me paraissait tellement bloqué du côté du conservatoire qu'il y avait une première phase d'amorce qui semblait nécessaire et là, on l'a fait sans eux. Mais, en tout cas, on était sur plusieurs pistes. »*	

TABLEAU 3 : Adaptations pour l'intégration des élèves DEMOS /Groupe DEMOS				
	Colonne A : Madame Girard (intervenante violoncelle DEMOS)	Colonne B : Monsieur Berton (intervenant violon DEMOS)	Colonne C : Madame Elgrishi (coordinatrice territoriale DEMOS)	Colonne D : Madame Chaffangeon (directrice du centre social)
Priorité pour les élèves DEMOS pour l'inscription au conservatoire			3. *« Donc, les enfants ils sont rentrés sur dossier, comme s'ils avaient déjà fait de la musique avant. Du coup, ils avaient une sorte de priorité. »*	1. *« Le fait qu'on propose, qu'on bloque des places pour leurs enfants, puisque c'est ça aussi qu'on a mis dans la balance pour eux, le fait qu'on leur propose un groupe tout cuit pour leurs enfants, c'est ça aussi qui a facilité leur intégration dans le conservatoire. »*
Don de l'instrument par la Philharmonie	1. *« Là, il se trouve que nous, on leur a donné leur instrument en fin de cursus mais parce que les conservatoires n'ont pas tous un parc instrumental donc ne peuvent pas forcément prêter un instrument. »*			
Co-voiturage mise en place par le centre social			4. *« Il y avait question du covoiturage qui avait été proposée. « Ben, tiens, on n'a*	2. *« Et puis, lors de réunions, on a essayé de trouver des solutions*

TABLEAU 3 : Adaptations pour l'intégration des élèves DEMOS /Groupe DEMOS				
	Colonne A : Madame Girard (intervenante violoncelle DEMOS)	Colonne B : Monsieur Berton (intervenant violon DEMOS)	Colonne C : Madame Elgrishi (coordinatrice territoriale DEMOS)	Colonne D : Madame Chaffangeon (directrice du centre social)
Co-voiturage mise en place par le centre social			*qu'à trouver des cours, des créneaux de cours ensemble, c'est une maman qui les emmène et on se relaie ». Donc, il y avait eu quand même pas mal de rencontres menées par Madame Chaffangeon et moi. »*	*comme le covoiturage, pour que les parents puissent emmener leurs enfants. »*
LIENS AVEC LES FAMILLES				
Visite du conservatoire par les parents et les enfants (l'année précédant l'intégration des élèves DEMOS)		1. *« Les enfants sont allés là-bas, ils ont visité le conservatoire »* 2. *« Donc voilà, on est allé visiter le conservatoire, les enfants ont fait connaissance avec les élèves du cycle 1. »*	5. *« La plupart des familles sont venues au conservatoire. Donc c'était une première amorce, une première expérience en commun. C'était vraiment bien. Ça avait créé des belles choses. »* 6. *« Et ensuite, on avait organisé un temps de visite du conservatoire pour les parents et les enfants où ils*	3. *« Il y a eu un processus de travail avant tout par l'Institution DEMOS, par la coordinatrice et puis par le secrétariat. Il y a eu un travail et un processus pour que ça puisse marcher. Il y a un travail quand même qui s'est fait progressivement, entre le conservatoire et DEMOS pour que le conservatoire*

TABLEAU 3 : Adaptations pour l'intégration des élèves DEMOS /Groupe DEMOS				
	Colonne A : Madame Girard (intervenante violoncelle DEMOS)	Colonne B : Monsieur Berton (intervenant violon DEMOS)	Colonne C : Madame Elgrishi (coordinatrice territoriale DEMOS)	Colonne D : Madame Chaffangeon (directrice du centre social)
Visite du conservatoire par les parents et les enfants (l'année précédant l'intégration des élèves DEMOS)			*avaient été accueillis par plusieurs membres de l'équipe administrative du conservatoire. Elles avaient fait une visite de tous les lieux, et c'était vraiment super en termes de lien, parce que les mamans se disaient, « bon ben, maintenant on connaît les personnes, on est les bienvenus, on connaît ce lieu, on y reviendra ». Ça avait vraiment aussi décristallisé les choses. »*	*fasse des propositions d'accueil pour ces jeunes. Donc, en fait, ce qui a été convenu, c'est qu'on sensibilise les parents à aller au conservatoire. Donc, on a essayé de faire plusieurs actions. Il y avait des portes ouvertes pour visiter le conservatoire pour qu'on voit à quoi ça ressemble pour les parents. Et quasiment, aucun n'avait été au conservatoire encore. Il y a également eu un concert au conservatoire. »* *4. « Il y a eu ces portes ouvertes au conservatoire, et donc, ils sont allés à un concert avec les parents. Donc on a essayé de faire vraiment le lien avec les parents et les enfants. »*

TABLEAU 3 : Adaptations pour l'intégration des élèves DEMOS /Groupe DEMOS				
	Colonne A : Madame Girard (intervenante violoncelle DEMOS)	Colonne B : Monsieur Berton (intervenant violon DEMOS)	Colonne C : Madame Elgrishi (coordinatrice territoriale DEMOS)	Colonne D : Madame Chaffangeon (directrice du centre social)
Venue de l'administration du conservatoire au centre social	2. *« Les chargés d'étude du conservatoire sont venus nous voir dans notre cité apporter les dossiers, ils ont vraiment fait un lien entre les familles, les enfants et le conservatoire. Il y a vraiment eu un travail à ce niveau-là. »*		7. *« En fait, c'était l'équipe du conservatoire qui était d'abord venue rencontrer les parents après l'atelier au centre social. Donc, c'étaient elles qui avaient d'abord fait l'effort. »*	
Aide dans les démarches administratives			8. *« Parce qu'à un moment, on a expliqué aussi toutes les démarches administratives pour s'inscrire, comment ça marchait : remplir un dossier, on vous rappellera, on vous donnera les rendez-vous pour venir rencontrer les professeurs. »*	
Engager les parents dans le cursus musical		3. *« Après moi, ce que j'aurais à dire, c'est quand même qu'on les a vachement emmenés sur la nécessité de*	9. *« C'était un groupe quand même où il y avait vraiment les parents qui étaient à fond derrière. Et ils n'ont pas lâché. C'était une vraie*	5. *« Pour moi, il fallait que les parents soient convaincus pour que les enfants continuent. Et puis à cet âge-là, les parents,*

TABLEAU 3 : Adaptations pour l'intégration des élèves DEMOS /Groupe DEMOS				
	Colonne A : Madame Girard (intervenante violoncelle DEMOS)	Colonne B : Monsieur Berton (intervenant violon DEMOS)	Colonne C : Madame Elgrishi (coordinatrice territoriale DEMOS)	Colonne D : Madame Chaffangeon (directrice du centre social)
Engager les parents dans le cursus musical		*continuer, on les a encouragés, on a donné pas mal de notre personne pour que ça puisse se faire aussi. Et on a même carrément exposé le truc quant au fait qu'il n'y avait pas de raison de que ça s'arrête quoi. »*	*démarche des familles. Madame Chaffangeon avait beaucoup créé ça justement sur l'implication des familles. »* *10. « Mais, là je crois, c'est vrai qu'on a des familles qui sont hyper autonomes. Sur ce groupe, pour moi, c'est une des réussites. Parce que depuis toujours, elles étaient surimpliquées pendant la phase DEMOS, les mamans elles étaient toujours là, même des fois trop.»*	*ils ont un rôle fondamental quand même. S'ils ne poussent pas leurs enfants à y aller, il y a un moment où l'enfant, il peut se décourager. Donc, pour moi, c'est autant les parents qu'il a fallu convaincre que les enfants ; les enfants bien sûr, il faut qu'ils aient envie, mais il faut que les parents stimulent leur enfant. »*
LIENS ENFANTS DEMOS / ENFANTS CONSERVATOIRE				
Invitation de participation à un stage DEMOS aux élèves du conservatoire			*11. « La proposition a été faite à tous les élèves du conservatoire de venir sur un stage de trois jours au centre social. Il n'y a qu'une élève qui a participé mais c'était très bien pour elle. »*	*6. « Il y a aussi des enfants du conservatoire qui sont venus au centre social pour chanter avec nos élèves et pour jouer avec les élèves d'ici. »*

TABLEAU 3 : Adaptations pour l'intégration des élèves DEMOS /Groupe DEMOS				
	Colonne A : Madame Girard (intervenante violoncelle DEMOS)	Colonne B : Monsieur Berton (intervenant violon DEMOS)	Colonne C : Madame Elgrishi (coordinatrice territoriale DEMOS)	Colonne D : Madame Chaffangeon (directrice du centre social)
Participation d'expériences musicales avec les élèves DEMOS et ceux du conservatoire	3. *« On a fait un partenariat avec l'orchestre à corde premier cycle. On leur avait donné un morceau de notre répertoire et eux nous avaient donné un morceau de leur répertoire. Donc, les gamins du conservatoire ont travaillé notre morceau, nous on a travaillé leur morceau et après, on a fait des répétitions et un concert en intégrant les enfants DEMOS à l'orchestre premier cycle. C'était une manière de les amener au conservatoire, qu'ils connaissent les locaux, qu'ils s'approprient un peu les lieux, qu'ils rencontrent les élèves. »*	4. *« On les a mélangés mais en amont de ça, l'arrangeur, celui qui s'occupe de la classe d'orchestre nous a demandé de quoi ils étaient capables et il a arrangé. On a retravaillé un peu les partitions pour simplifier pour certains. On a fait des musiques de film : « Danse avec les loups », « James Bond ». Bon, ils ont fait un concert, ils ont fait trois ou quatre répétitions au conservatoire. »*	12. *« On a fait un travail avec l'orchestre junior et ça, c'était super. Madame Girard et Monsieur Berton ont été en lien avec le chef. On a pris une pièce de DEMOS que l'orchestre a joué et nous, on avait une de leurs pièces de musique de film je crois. On a fait une ou deux répétitions communes avant et après le concert. Et ça, c'était vraiment top. C'était une chouette rencontre. »* 13. *« Mais en tout cas, le projet commun, c'était vraiment le fait d'avoir une expérience musicale ensemble. Ça a vraiment fait du sens pour les enfants et pour les parents de se rencontrer. Du coup, ils connaissaient déjà des professeurs, ils connaissent l'orchestre, ils connaissaient un peu les lieux. »*	

TABLEAU 3 : Adaptations pour l'intégration des élèves DEMOS /Groupe DEMOS				
	Colonne A : Madame Girard (intervenante violoncelle DEMOS)	Colonne B : Monsieur Berton (intervenant violon DEMOS)	Colonne C : Madame Elgrishi (coordinatrice territoriale DEMOS)	Colonne D : Madame Chaffangeon (directrice du centre social)
LIENS EQUIPE PEDAGOGIQUE DEMOS / EQUIPE PEDAGOGIQUE DU CONSERVATOIRE				
Liens équipe pédagogique DEMOS / équipe pédagogique du conservatoire	4. *« Moi, par exemple avant la rentrée, j'avais appelé la professeure de violoncelle avant qu'elle récupère mes élèves, pour lui expliquer un le travail que j'avais fait. Et après, je l'ai appelée vers la fin de la première année pour savoir ce qu'il en découlait, si elle avait des retours à me faire aussi. Signaler s'il y avait des choses au niveau pédagogie qui pêchaient quoi. Je reste un peu en contact avec elle parce que moi, ça m'intéresse. Donc elle me disait qu'elle trouvait qu'au niveau tenue enfin purement instrumental, elle avait récupéré des gamins qui tenaient tout*	5. *« Alors nous, une fois qu'ils étaient inscrits, on a quand même eu des petits contacts, mails, téléphone avec les professeurs pour savoir si ça se passait bien, des retours plutôt positifs et puis on croisait les parents dans la cité quand on allait là-bas. »*		

TABLEAU 3 : Adaptations pour l'intégration des élèves DEMOS /Groupe DEMOS				
	Colonne A : Madame Girard (intervenante violoncelle DEMOS)	Colonne B : Monsieur Berton (intervenant violon DEMOS)	Colonne C : Madame Elgrishi (coordinatrice territoriale DEMOS)	Colonne D : Madame Chaffangeon (directrice du centre social)
Liens équipe pédagogique DEMOS / équipe pédagogique du conservatoire	*à fait la route, qui avaient pas plus de défauts ou des problèmes que des gamins qui auraient démarré finalement en individuel au conservatoire. »* 5. *« Moi, j'étais en lien avec la prof de violoncelle. On était en lien avec Monsieur Bernier aussi qui dirige l'orchestre de premier cycle et aussi avec Monsieur Chausse qui est professeur de violon et qui fait travailler en musique de chambre les élèves de DEMOS. Il y a vraiment eu un lien. »*			

TABLEAU 3 : Adaptations pour l'intégration des élèves DEMOS /Groupe DEMOS				
	Colonne A : Madame Girard (intervenante violoncelle DEMOS)	Colonne B : Monsieur Berton (intervenant violon DEMOS)	Colonne C : Madame Elgrishi (coordinatrice territoriale DEMOS)	Colonne D : Madame Chaffangeon (directrice du centre social)
MAINTIEN DU GROUPE DEMOS				
Au conservatoire		6. *« Monsieur Chausse, il est professeur de violon, il a une classe de tango, donc il les a carrément pris, il les a fait travailler, il a gardé l'idée du groupe, tu vois parce que l'idée, c'était de pas dynamiter non plus le groupe, ils ont des repères groupe, des réflexes d'écoute en groupe, un son de groupe, etc. Voilà qu'ils soient pas tout d'un coup en cours individuel et puis plus rien.»*		7. *« Et quand ils m'ont dit qu'ils avaient ce projet de constituer un groupe bien spécifique, là, avec cette condition-là, oui, bien sûr, nous, on était partie prenante pour accompagner. »*
Orchestre avancé	6. *« C'est des gamins qui ont été et qui sont sur l'orchestre avancé DEMOS donc, on gardait aussi un pied dans DEMOS par l'orchestre*		14. *« Mais je pense que vraiment les orchestres avancés sont une plus-value pour les motiver. »* 15. *« On n'a pas créé d'orchestre avancé tout de suite en fait,*	

TABLEAU 3 : Adaptations pour l'intégration des élèves DEMOS /Groupe DEMOS				
	Colonne A : Madame Girard (intervenante violoncelle DEMOS)	Colonne B : Monsieur Berton (intervenant violon DEMOS)	Colonne C : Madame Elgrishi (coordinatrice territoriale DEMOS)	Colonne D : Madame Chaffangeon (directrice du centre social)
Orchestre avancé	*avancé où ils sont toujours en contact avec la Philharmonie, la coordinatrice et tout ça. Donc ils n'ont pas été lâchés tout d'un coup au conservatoire et basta »*		*c'était pas prévu parce que l'idée c'était vraiment de travailler avec les conservatoires et que les enfants continuent sauf qu'assez rapidement, sur le déploiement de la troisième phase, on s'est rendu compte qu'il y avait deux questions qui se posaient : la question de l'accompagnement des enfants, on voyait qu'on les lâchait et que du coup, il y en avait plein qui continuaient quelques mois et qui arrêtaient. Et il y avait la question aussi de ce que donne DEMOS dans le temps. Vu qu'on faisait que des phases de trois ans, on pouvait ne avoir quelque chose un petit peu emblématique de ce que donne la pédagogie DEMOS. Donc rapidement, ce qui est venu en premier, c'est*	

TABLEAU 3 : Adaptations pour l'intégration des élèves DEMOS /Groupe DEMOS				
	Colonne A : Madame Girard (intervenante violoncelle DEMOS)	Colonne B : Monsieur Berton (intervenant violon DEMOS)	Colonne C : Madame Elgrishi (coordinatrice territoriale DEMOS)	Colonne D : Madame Chaffangeon (directrice du centre social)
Orchestre avancé			*l'orchestre DEMOS conservatoire Paris où là pour le coup, il y a une vraie volonté de la ville de Paris, des conservatoires parisiens, de réfléchir ensemble à un orchestre avancé qui permettrait évidemment de travailler la transition entre DEMOS et les conservatoires. Et donc voilà, ça s'est mis en place dans le courant de l'année suivante. Et de la même manière, on a voulu aussi rassembler les enfants en dehors de l'Ile-de-France pour les faire continuer sur un projet un petit peu en parallèle de leurs éléments de conservatoire. Au début, ce qui a un petit peu provoqué ça, c'est parce qu'on avait une conférence de presse du lancement du projet DEMOS début mai 2016. Dans DEMOS, il n'y*	

TABLEAU 3 : Adaptations pour l'intégration des élèves DEMOS /Groupe DEMOS				
	Colonne A : Madame Girard (intervenante violoncelle DEMOS)	Colonne B : Monsieur Berton (intervenant violon DEMOS)	Colonne C : Madame Elgrishi (coordinatrice territoriale DEMOS)	Colonne D : Madame Chaffangeon (directrice du centre social)
Orchestre avancé			*avait que des enfants qui étaient débutants. Donc on pouvait difficilement avoir des enfants qui jouaient. Donc là, on nous demandait de faire une prestation pour la conférence on a rassemblé les enfants issus de DEMOS. Et en fait, le fait de les rassembler comme ça, on s'est rendu compte qu'il y avait une vraie envie de leur côté, une vraie adhésion encore au projet, ils s'y retrouvaient vraiment. Et c'était aussi intéressant pour nous de pouvoir les suivre, les accompagner et d'avoir aussi un orchestre qui représente un petit peu le projet dans le temps. L'année dernière, on a un petit peu mieux structuré ce projet en remobilisant un tous les enfants sur tous les territoires parce que pour la*	

TABLEAU 3 : Adaptations pour l'intégration des élèves DEMOS /Groupe DEMOS				
	Colonne A : Madame Girard (intervenante violoncelle DEMOS)	Colonne B : Monsieur Berton (intervenant violon DEMOS)	Colonne C : Madame Elgrishi (coordinatrice territoriale DEMOS)	Colonne D : Madame Chaffangeon (directrice du centre social)
Orchestre avancé			*conférence de presse, on avait fait un petit peu rapidement de manière efficace en ciblant quelques villes.»* *16. « C'est que la deuxième année et là, il y a vraiment ce double objectif de travailler des passerelles avec les conservatoires et donc d'être vraiment en lien entre DEMOS et les conservatoires. »* *17. « C'est plus ou moins le même fonctionnement. Sur la ville de Paris, il y a vraiment un partenariat privilégié avec la ville et avec les conservatoires, donc c'est plus concerté. Il y a vraiment cette volonté de créer un orchestre qui soit co-construit, dans lequel les conservatoires trouvent leur compte, où ils soient vraiment impliqués. Vu que c'est un*	

TABLEAU 3 : Adaptations pour l'intégration des élèves DEMOS /Groupe DEMOS				
	Colonne A : Madame Girard (intervenante violoncelle DEMOS)	Colonne B : Monsieur Berton (intervenant violon DEMOS)	Colonne C : Madame Elgrishi (coordinatrice territoriale DEMOS)	Colonne D : Madame Chaffangeon (directrice du centre social)
Orchestre avancé			*territoire vraiment plus délimité avec une politique commune, c'est peut-être plus simple. En Ile-de-France, on aimerait bien travailler ce rapprochement avec les conservatoires mais c'est plus disparate. »* *18. « Ouais, pour eux [les élèves], c'est leur repère, c'est là qu'ils ont commencé et puis après, maintenant il n'y a pas que des enfants DEMOS, il y a aussi des enfants de conservatoire. Et donc, il y a cette rencontre qui se fait, qui est aussi intéressante, donc voilà. »*	
INTEGRATION DANS UN CURSUS ADAPTE				
	7. « Il y a eu un travail, nous on a fait ce partenariat et après, le conservatoire les a intégrés sur des cours		*19. « Et du coup, Amel et Emilia sont entrées vraiment dans le cursus traditionnel directement pour être avec des élèves de leur âge. Et*	

TABLEAU 3 : Adaptations pour l'intégration des élèves DEMOS /Groupe DEMOS				
	Colonne A : Madame Girard (intervenante violoncelle DEMOS)	Colonne B : Monsieur Berton (intervenant violon DEMOS)	Colonne C : Madame Elgrishi (coordinatrice territoriale DEMOS)	Colonne D : Madame Chaffangeon (directrice du centre social)
Intégration dans un cursus adapté	*collectifs au départ, avec un cours de formation musicale spécifique DEMOS enfin vraiment, la première année les a vraiment accueillis de façon très spécifique. »*		*plus ou moins le même niveau même si en formation musicale elles se sont trouvées dans le niveau plus bas parce qu'elles avaient quand même des lacunes par rapport à ça. Alors que c'est vrai que pour Sofiane, il est entré directement dans ces FM plus adaptées. »*	

TABLEAU 4 : Adaptations pour l'intégration des élèves DEMOS/Groupe CONSERVATOIRE/Professeurs de formation musicale		
	Colonne A : Monsieur Bernier (professeur de formation musicale et de pratique collective au conservatoire)	Colonne B : Monsieur Jednak (professeur de formation musicale au conservatoire)
LIENS AVEC LES FAMILLES		
Visite du conservatoire par les parents et les enfants (l'année précédant l'intégration des élèves DEMOS)	1. *« Et puis, justement, quand ils viennent, ça permet aussi de leur fait visiter le conservatoire, on leur montre, on va voir deux, trois choses, ils se contentent pas de venir, de sortir, de venir en salle, on joue puis on s'en va. »*	
LIENS ENFANTS DEMOS / ENFANTS CONSERVATOIRE		
Participation d'expériences musicales avec les élèves DEMOS et ceux du conservatoire	2. *« D'abord, historiquement, on a fait une espèce de relation avec DEMOS. Moi j'ai aussi la charge d'un orchestre premier cycle. Donc il y a 3 ans, il y a DEMOS qui est venu avec nous. Le but, c'était de faire un concert commun. Donc, ils n'ont pas joué de pièce à eux cette année-là mais je leur avais donné des partitions que l'on travaillait. Et donc nous, on a joué des pièces juste nous. Et après, on a fait des pièces avec eux. Surtout que moi, je suis arrangeur en dehors du prof de FM, donc je leur ai fait des partitions simplifiées. Donc je leur ai fait des choses assez simples en partant aussi, pour une des pièces, de quelque chose qu'ils connaissaient un petit peu, c'était « Pirates des Caraïbes », je suis parti de leur arrangement à eux pour l'adapter au miens. Voilà, et puis après, il y avait d'autres partitions où là c'était les partitions qui venaient de moi et qu'on leur a donné, à eux, mais là, je crois qu'ils avaient appris tout par transmission orale, par imitation. »*	1. *« Il s'avère que moi j'ai fondé une structure il y a plus de vingt ans et qui a plusieurs missions, une mission de rencontre entre étudiants, professionnels et amateurs sur des projets de concerts d'oratorio et d'opéra principalement. Il y a plusieurs objectifs statutaires associatifs, c'est l'insertion professionnelle des jeunes, la sensibilisation culturelle dans les quartiers, enseignement artistique évidemment, développement de nouveaux publics, etc. C'est dans ce cadre-là qu'on a collaboré avec DEMOS et en particulier, au moment où j'ai dirigé Idoménée de Mozart ici, on a eu une très belle expérience avec eux. On avait disposé tous les enfants DEMOS au milieu du chœur. Alors, ils chantaient pas, après, un peu plus tard, on a fait de la musique avec eux, on a pris un chœur avec eux qu'ils avaient préparé, qu'ils avaient travaillé et là en fait, on a joué à l'opéra si je peux dire, c'est-à-dire que les enfants faisaient l'orchestre et nous, on était le chœur d'opéra. Mais c'est vrai que ça a été*

TABLEAU 4 : Adaptations pour l'intégration des élèves DEMOS/Groupe CONSERVATOIRE/Professeurs de formation musicale		
	Colonne A : Monsieur Bernier (professeur de formation musicale et de pratique collective au conservatoire)	Colonne B : Monsieur Jednak (professeur de formation musicale au conservatoire)
Participation d'expériences musicales avec les élèves DEMOS et ceux du conservatoire		*une expérience très forte parce que comme toujours, quand on raconte une histoire à des enfants, on est pertinent il me semble sur la sensibilisation musicale et culturelle. Et là donc, ils ont suivi tout l'opéra Ils étaient plus que spectateurs parce qu'ils étaient vraiment au milieu du chœur. Il y avait eu le travail préparatoire. »* 2. *« Mais ce qui a été formidable dans DEMOS, dans Idoménée par exemple il y a un an et demi, c'est que suite à ce moment, ce samedi après-midi qu'on avait passé avec eux, on a une quarantaine de personnes du quartier qui est un des quartiers vraiment le plus difficile de la ville, qui sont venues au conservatoire. Pour voir l'opéra de Mozart, et les gens du quartier qui étaient là, non seulement, ils n'étaient jamais venus au conservatoire musique mais ils nous garantissaient que certaines étaient même jamais sorties de leur quartier. Et moi, je les ai vus après, c'était extrêmement émouvant parce qu'ils ont marché à fond. D'abord, ils connaissaient parfaitement l'histoire, les gens décrochent quand ils sont exclus du discours mais là, ils savaient très bien, ils connaissaient l'histoire parfaitement donc et il y avait beaucoup d'émotion en fait. »*

TABLEAU 4 : Adaptations pour l'intégration des élèves DEMOS/Groupe CONSERVATOIRE/Professeurs de formation musicale		
	Colonne A : Monsieur Bernier (professeur de formation musicale et de pratique collective au conservatoire)	Colonne B : Monsieur Jednak (professeur de formation musicale au conservatoire)
MAINTIEN DU GROUPE DEMOS		
Poursuite de la pratique collective au sein du conservatoire		3. *« Puis en plus, on a un conservatoire où il y a beaucoup de pratiques collectives, beaucoup de réalisations. Je pense que c'est ça aussi qui les a aidés, c'est que comme instrumentalement, elles étaient très dégourdies, elles ont été très vite dans les orchestres junior. Elles ont continué à profiter de la musique, à en jouir, donc ça aurait été peut-être plus dur si elles avaient dû faire deux années de formation musicale pure, stricte, à la table, sans rien d'autre, sans pratique collective. »* 4. *« Il faut penser à poursuivre la pratique collective puisque c'est ça qui les a nourries jusque-là. Ça aurait été une erreur de dire : « Non mais tu n'as pas fait encore deux années de formation musicale comme les autres, tu vas attendre avant de faire de l'orchestre. » Ça, ça aurait été une très grosse bêtise. On les a mises tout de suite en pratique instrumentale parce qu'elles étaient capables. »*
INTEGRATION DANS UN CURSUS ADAPTE		
	3. *« Mais au moment de l'intégration, moi j'ai eu que Sofiane qui est rentré dans une classe un peu particulière où on a mis en place de la FM instrumentale. En général, dans les conservatoires, on fait une première année de FM. En parallèle, on fait des découvertes instrumentales et quand on commence la deuxième année de FM, on commence*	5. *« On les met par tranche d'âge comme tous les conservatoires, on a la tranche de 7-8 ans, enfin en général sur les premiers cycles, première année, qui ont fait de l'éveil ou pas. Mais on prend aussi des ados en première année, donc des 13-17 ans. Donc je pense qu'elles sont rentrées dans les 13-17 ans comme ça et elles se sont*

TABLEAU 4 : Adaptations pour l'intégration des élèves DEMOS/Groupe CONSERVATOIRE/Professeurs de formation musicale		
	Colonne A : Monsieur Bernier (professeur de formation musicale et de pratique collective au conservatoire)	Colonne B : Monsieur Jednak (professeur de formation musicale au conservatoire)
Intégration dans un cursus adapté	*l'instrument. Ou alors c'est des élèves qui ont fait de l'éveil, de l'initiation. Donc, ils sont déjà dans les murs, ils ont les présentations d'instrument pendant ces années-là et ils commencent la première année de formation musicale avec l'instrument. Donc, ça c'est le cas général. Mais donc on a monté ce cursus de FM instrumentale il y a trois ans où les élèves commencent directement FM et instrument et l'instrument est directement intégré au cours. Donc avec des cours qui sont par famille.* *Ce sont des cours qui durent une heure et quart. Et dans la dernière demi-heure, il y a un professeur d'instrument qui vient aussi, en l'occurrence, là c'est un professeur de violoncelle. Pour Sofiane, c'était encore mieux puisque c'était son instrument.»* 4. *« Sofiane, il est arrivé, il est entré en, il rentrait en CM1 et il était avec des CE2, CM1 donc il y avait pas de souci. Mais évidemment, Amel et Emilia qui étaient plus âgées, on ne pouvait pas les mettre avec des petits de primaire. Donc elles, ont été intégrées dans des cours de FM traditionnelle, on va dire. Il y a des premières années ado, des deuxièmes années ado, voilà il n'y a pas de problème d'intégration.»* 5. *« Mais après Amel et Emilia, le problème des orchestres premier cycle, c'est qu'ils sont plutôt petits. Et elles qui étaient plutôt ados ou préados, elles étaient pas très à l'aise avec des tout petits donc elles sont passées en orchestre de second cycle. C'est toujours un peu compliqué de s'intégrer quand on fait deux têtes de plus et qu'on n'a pas les mêmes*	*retrouvées. C'est des classes souvent un peu hétérogènes parce qu'il y a tout la dedans : celui qui fait du piano chez lui depuis quatre ans ou cinq ans et qui se débrouille bien mais qui n'a jamais fait de musique, jamais fait l'apprentissage, puis des gens qui partent vraiment avec aucun pré-requis on peut dire. »*

TABLEAU 4 : Adaptations pour l'intégration des élèves DEMOS/Groupe CONSERVATOIRE/Professeurs de formation musicale		
	Colonne A : Monsieur Bernier (professeur de formation musicale et de pratique collective au conservatoire)	Colonne B : Monsieur Jednak (professeur de formation musicale au conservatoire)
Intégration dans un cursus adapté	*préoccupations. Du coup, l'année d'après, on les a mises en orchestre junior et là, il n'y a pas de souci.»*	
ADAPTATION DU FONCTIONNEMENT PEDAGOGIQUE DE LA CLASSE		
Outils/méthodes pédagogiques utilisées	6. *« L'idée de FM instrumentale, c'est pas forcément des séances stéréotypées. Mais le but c'est de faire tout de suite du lien avec l'instrument. Même si on utilise beaucoup l'instrument en cours de FM, souvent ça ne se fait pas dans les premières années. Mais là, on a fait quelque chose où tout de suite, il y avait du lien d'instruments. Déjà, parce que moi, à là base, je suis violoniste donc j'ai pris les cordes car je peux leur dire des choses techniques. Il y avait une prof de violoncelle qui pouvait aussi dire des choses techniques mais aussi on était en relation avec les professeurs d'instruments. Donc le but c'est vraiment de qui y est ce lien-là parce que souvent, on entend : « Tiens, il marche comment, bidule machin ? —très bien. — Ah bon, moi, il ne lit pas une note et il est incapable de faire un rythme. — Ça, c'est bizarre ». Les gamins, ils ont trop tendance souvent à compartimenter les enseignements, les trucs qu'on fait en FM, les trucs qu'on fait au cours d'instrument, les trucs qu'on fait à l'orchestre. Donc l'idée c'était ça et que tout de suite bah des notes qui montent, c'est les doigts qui montent ; des rythmes, c'est le faire avec les mains, le faire avec le corps. Tout de suite, on le met avec l'archet ou des choses comme ça. L'idée, c'est ça. Souvent, en cours de FM, s'il n'y a pas d'instruments, on*	6. *« Le fait de reprendre, enfin c'est la discipline, on parle de discipline, c'est toujours mal perçu. On pense tout de suite à la gendarmerie mais moi, je pense discipline au sens art martial aussi, c'est-à-dire de faire quatre fois la même chose pour que le geste soit mieux, pour que la compréhension soit plus rapide, pour que la lecture soit plus efficace … discipline dans ce sens-là. Alors il faut arriver à transmettre ça mais c'est aussi un objectif pédagogique fondamental. C'est le goût, le goût de la discipline mais au sens donc comme toi qui travailles ton tuba ou moi qui travaille mon instrument, c'est d'avoir goût de revenir pour le plaisir du geste, pour le plaisir du son, pour le plaisir de la phrase, on essaie de transmettre ça. Donc en formation musicale, ça peut exister aussi mais alors, il faut passer par la pratique vocale, par le chant, il faut passer par l'écoute, il faut passer par plein de choses. »* 7. *« La pédagogie a quand même beaucoup évolué, même en FM, il y a des jeux rythmiques avec des polyrythmiques, des rythmiques corporelles ou des choses comme ça. Ils s'amusent un peu avec ça et on leur dit : « Ecoute, tu peux y arriver, ça, regarde… » ou alors : « Tu viens de le faire, il faut que tu y arrives là encore la semaine prochaine. » »*

TABLEAU 4 : Adaptations pour l'intégration des élèves DEMOS/Groupe CONSERVATOIRE/Professeurs de formation musicale		
	Colonne A : Monsieur Bernier (professeur de formation musicale et de pratique collective au conservatoire)	Colonne B : Monsieur Jednak (professeur de formation musicale au conservatoire)
Outils/méthodes pédagogiques utilisées	*fait beaucoup avec la voix, on fait beaucoup avec le corps, des percussions mais là c'est de le relier à leur instrument propre. Le but, c'est quand même ça. Un gamin qui sait faire, faire des rythmes super durs, taper mais quand il est sur son piano ou sur son tuba et que deux noires, il ne sait pas les faire, il y a un problème quand même. Donc l'idée c'était d'essayer de régler ce problème de cloisonnement des choses pour que tout ça, ça soit un tout. »* 7. *« on fait beaucoup d'oreille, avec l'instrument. moi par exemple je leur joue une mélodie, ils doivent la trouver à l'instrument. Donc tout de suite, les réflexes, ça monte, ça descend, tout ce qui est lecture, c'est aussi relié à l'instrument. Le rythme, c'est relié à l'instrument. Donc ils sont beaucoup plus à l'aise avec leur instrument. Il y a comme je disais plus de liens. Donc, ils ont du recul, ils comprennent un peu tous les chemins qu'on peut prendre pédagogiquement pour arriver à un objectif alors qu'avant, le professeur d'instrument il fait comme ci lui, celui de FM, il fait autrement. Ce n'est pas forcément facile pour un gamin de huit ans, de faire la synthèse de tout ça. »* 8. *« Par exemple, tous les chants puisqu'on chante malgré tout en FM. Moi, à chaque fois, je fais un petit accompagnement dessus, donc, où il y en a qui jouent l'accompagnement, certains qui chantent ou certains qui jouent en chantant. Donc, il y a vraiment un lien, ça permet de parler d'harmonie, de rapport au rythme, de faire des arrangements. Souvent je leur mets par exemple juste des*	8. *« Oui, les accompagner et puis peut-être qu'ils s'amusent un peu dans l'exercice parce que là, ils y reviennent. Si c'est trop fastidieux évidemment, ils ont plus de difficulté à y revenir. »* 9. *« Ouais, ouais. Ça c'est toujours pareil. Le premier travail, c'est de donner envie en tant que professeur. envie, on a deux tiers du chemin qui sont faits, c'est la difficulté hein. »*

TABLEAU 4 : Adaptations pour l'intégration des élèves DEMOS/Groupe CONSERVATOIRE/Professeurs de formation musicale		
	Colonne A : Monsieur Bernier (professeur de formation musicale et de pratique collective au conservatoire)	Colonne B : Monsieur Jednak (professeur de formation musicale au conservatoire)
Outils/méthodes pédagogiques utilisées	*blanches. Ça va être sur les blanches puis après, on remplace les blanches par des noires, par des « noires deux croches », par des « croches deux doubles ». Donc ça, il faut que ça soit en place. Donc, on met en place l'habitude d'écouter dès la première année, de s'écouter ensemble parce que moi quand je les récupère à l'ensemble à corde, ceux qui n'ont pas fait ça, au début, la première chose à faire c'est apprendre à s'écouter, à jouer ensemble, ce qu'ils ont jamais fait. »*	
Valorisation des capacités de l'élève au service du groupe	*9. « Le seul décalage qu'il y avait un petit peu avec les autres de ce cours de FM instrumentale, c'est que Sofiane, il avait déjà deux ou trois ans de violoncelle dans les mains. Alors que les autres, ils démarraient. Mais ça n'a pas posé problème. Il était du coup plutôt un peu leader. Et dès qu'on faisait des choses sans instrument, il était au même niveau. »*	
Différenciation pédagogique	*10. « Ce sont des groupes de quinze. Et du coup, c'est vrai qu'on a vraiment un œil très précis sur chacun. C'est exactement « Où sont les problèmes ? Comment il faut les aider ? ». »* *11. « Alors, moi j'utilise aucune méthode même s'il en existe. Donc je fais ma sauce, entre guillemets, donc ils ont des fiches chaque semaine. Ça a l'avantage que c'est du sur mesure. J'adapte la chose chaque semaine. Chaque semaine quand je prévois la fiche, je sais exactement ce qu'on a fait la semaine d'avant, ce qui a marché, ce qui n'a pas marché, sur quoi il faut ré-insister, sur quoi il faut avancer, sur quoi il faut rester parce que ça n'est pas clair.»*	

TABLEAU 4 : Adaptations pour l'intégration des élèves DEMOS/Groupe CONSERVATOIRE/Professeurs de formation musicale		
	Colonne A : Monsieur Bernier (professeur de formation musicale et de pratique collective au conservatoire)	Colonne B : Monsieur Jednak (professeur de formation musicale au conservatoire)
Différenciation pédagogique	12. *« Même si je m'appuyais sur les fiches que j'avais faites avec le premier groupe, je modifiais. Parce que mon groupe-là, ça ce n'est pas acquis ou ça, il faudrait plus insister, je suis allé trop vite tout compte fait avec le recul. Ça permet beaucoup de souplesse mais du boulot. »*	
Relation sociale	13. *« Et puis comme on les suit d'une année sur l'autre, ils se connaissent tous, il y a une vraie ambiance de classe. Il y a une belle émulation, une belle participation, il n'y a pas comme en début d'année dans chaque cours où on est un peu réservé parce qu'on ne se connaît pas, on ne va pas trop se montrer, trop oser. Là, ils n'ont pas de souci avec ça. Et puis quand ils se retrouvent après les grandes vacances, ils sont contents de se revoir. Ils se voient ensemble au cours de FM, ensemble au cours du violon, ils progressent ensemble. En fait, ils font leur cursus vraiment ensemble.»*	

TABLEAU 5 : Adaptations pour l'intégration des élèves DEMOS /Groupe CONSERVATOIRE/Professeurs de disciplines instrumentales			
	Colonne A : Monsieur Chausse (intervenant DEMOS pour l'orchestre avancée et professeur de violon au conservatoire)	Colonne B : Madame Pellet (professeur de violoncelle au conservatoire)	Colonne C : Monsieur Beesau (professeur de violon au conservatoire)
ORGANISATION INSTITUTIONNELLE			
Rencontre Philharmonie/Conservatoire (l'année précédant l'intégration des élèves)			1. *« Alors on a eu une réunion avec des dirigeants qui s'occupaient de cette intégration, le directeur du conservatoire. Moi en tant que professeur coordinateur j'étais convié ainsi que tous les professeurs qui allaient être concernés par ça dans leur cours. Il se trouvait que ça changeait très peu d'un projet qui avait été mis en place de FM instrument qui commençait au même moment .Il y avait donc une sorte de double projet où on commençait à prendre les élèves en cours individuel en même temps que les élèves avaient un cours de FM instrument, en petits ensemble avec l'idée de pratiquer l'instrument en cours de FM, une pratique de l'orchestre dès le début. Donc c'était deux projets qui se rejoignaient et pour ces deux projets,*

TABLEAU 5 : Adaptations pour l'intégration des élèves DEMOS /Groupe CONSERVATOIRE/Professeurs de disciplines instrumentales			
	Colonne A : Monsieur Chausse (intervenant DEMOS pour l'orchestre avancée et professeur de violon au conservatoire)	Colonne B : Madame Pellet (professeur de violoncelle au conservatoire)	Colonne C : Monsieur Beesau (professeur de violon au conservatoire)
Rencontre Philharmonie/Conservatoire (l'année précédant l'intégration des élèves)			*pour DEMOS aussi bien que la FM instrument, on avait les élèves et on présentait une sorte de recours de professeur technique en même temps qu'ils avaient une pratique autre que le cours d'instrument. »*
MAINTIEN DU GROUPE DEMOS			
Poursuite de la pratique collective au sein du conservatoire		1. *« Amel est très contente de faire l'orchestre, parce que l'année dernière, elle faisait un ensemble corde avec les plus petits, donc, c'est vrai comme elle est grande…»*	2. *« Le seul élément objectif que j'ai, c'est la participation à la vie du conservatoire au sein de l'orchestre du conservatoire. Emilia a continué, elle s'est mieux intégrée au conservatoire et Jessica ne s'est pas intégrée et elle n'a pas fait l'orchestre. C'est le seul élément objectif que j'ai. Je peux évoquer d'autres choses mais c'est complètement subjectif. »*
Orchestre avancé	1. *« Moi, mon rôle, ça a été juste de les faire travailler, faire travailler le groupe. Ils font partie de l'orchestre avancé ces élèves-là. je*	2. *« Non mais c'est quand même génial pour eux de pouvoir continuer. Puisque si on leur disait : « Ben, alors, voilà, vous avez fait le programme,*	3. *« Comme elles ont gardé une pratique d'orchestre, je parle de la pratique à DEMOS, pas au conservatoire. Elles étaient assez*

TABLEAU 5 : Adaptations pour l'intégration des élèves DEMOS /Groupe CONSERVATOIRE/Professeurs de disciplines instrumentales			
	Colonne A : Monsieur Chausse (intervenant DEMOS pour l'orchestre avancée et professeur de violon au conservatoire)	Colonne B : Madame Pellet (professeur de violoncelle au conservatoire)	Colonne C : Monsieur Beesau (professeur de violon au conservatoire)
Orchestre avancé	*les prends six, sept fois par an. C'est venu parce que je les ai fait travailler pour un spectacle qu'ils faisaient dans leur quartier sans avoir été contactés par la Philharmonie, je les ai fait travailler comme ça. voilà et après, j'ai été contacté par la Philharmonie. »* 2. *« Il y en a qui s'accrochent vraiment, enfin je pense qu'ils sont contents, ils sont contents de jouer ; quand on va jouer à la Philharmonie, ils sont contents de faire de l'orchestre. Pour eux, c'est très gratifiant. »*	*maintenant vous êtes au conservatoire, vous arrêtez tout ça », enfin, je trouverais ça très frustrant pour eux. »*	*motivées par les morceaux qu'elles jouaient et qu'elles préparaient pour DEMOS et qu'elles travaillaient en cours avec moi. A ce moment là, j'étais un recours technique à la pratique d'orchestre de DEMOS. »* 4. *« C'était une volonté dans le rapport de DEMOS avec le conservatoire qu'on ait un suivi technique des morceaux qu'elles préparaient. On s'organisait avec le professeur qui les prenait plus en groupe et avec lequel on communiquait sur le besoin. On échange là-dessus. Il les a en cours le samedi il me parle la semaine suivante : "il y a ça qui va pas, tu pourrais le voir avec elle etc. » »* 5. *« Je suis assez convaincu que les deux structures doivent coexister mais que DEMOS, en tous cas concernant les deux élèves que j'ai eu, ne suffisait pas à leur donner conscience de la nécessité de cette pratique. Il y a une notion très*

TABLEAU 5 : Adaptations pour l'intégration des élèves DEMOS /Groupe CONSERVATOIRE/Professeurs de disciplines instrumentales			
	Colonne A : Monsieur Chausse (intervenant DEMOS pour l'orchestre avancée et professeur de violon au conservatoire)	Colonne B : Madame Pellet (professeur de violoncelle au conservatoire)	Colonne C : Monsieur Beesau (professeur de violon au conservatoire)
Orchestre avancé			*importante, c'est de bien faire sa partie. Il y a avait l'émerveillement des salles, du prestige, de cette chance énorme qu'elles avaient de voir, de prendre. Il y a ce comportement des élèves que j'ai vu qui était celui d'être chanceux et d'en avoir conscience mais de ne pas pouvoir donner. Je pense que dans ce binôme Conservatoire-DEMOS, ça marche très bien. »*
INTEGRATION DANS UN CURSUS ADAPTE			
Intégration dans un cursus adapté			6. *« Les cours avec les élèves de DEMOS étaient aussi à plusieurs. Ça changeait des cours qu'on donnait aux instrumentistes des élèves du conservatoire jusque là. Pour moi ça a pas changé grand chose car j'avais déjà élargi mes cours, j'avais le double d'heure de cours à deux élèves plutôt qu'à un. Des fois à trois. Pour un enseignement traditionnel à un élève, ça change beaucoup, ce qui*

TABLEAU 5 : Adaptations pour l'intégration des élèves DEMOS /Groupe CONSERVATOIRE/Professeurs de disciplines instrumentales			
	Colonne A : Monsieur Chausse (intervenant DEMOS pour l'orchestre avancée et professeur de violon au conservatoire)	Colonne B : Madame Pellet (professeur de violoncelle au conservatoire)	Colonne C : Monsieur Beesau (professeur de violon au conservatoire)
Intégration dans un cursus adapté			*change c'est la variabilité qu'il y a à mettre en place au sein d'un cours. En fait de préparer différentes phases, ça c'est un exercice que moi j'aime bien faire. En fait, au sein de ce processus là, c'est facile de prendre des élèves un par un et de faire un cours très traditionnel à un élève, un autre qui écoute puis faire un autre cours à un élève sans changer quoique ce soit finalement à part le fait que les élèves sont présents au cours de l'autre. »*
ADAPTATION DU FONCTIONNEMENT PEDAGOGIQUE DE LA CLASSE			
Outils/méthodes pédagogiques utilisées	*3. « Et souvent, les enfants de DEMOS ont des petites lacunes de solfège, de lecture, donc on travaille par cellule, le par chœur, éventuellement les rythmes après avec la partition. »*	*3. « Maintenant, vous me posez la question par rapport aux méthodes que j'ai utilisé, j'ai aucune raison, si vous voulez d'utiliser d'autres méthodes parce que ce sont des enfants qui viennent de DEMOS. Par contre, je fais comme avec tous les élèves, encore une fois, il y a des élèves pour qui les études, ce n'est pas*	*7. « On a fait un travail assez sympa d'improvisation, de composition, d'arrangement, de retranscription. Elles ont fait une chanson de Yann Tiersen qu'elles ont complètement retranscrite à elles deux. Sans passer par la partition, elles avaient de l'oreille. »*

TABLEAU 5 : Adaptations pour l'intégration des élèves DEMOS /Groupe CONSERVATOIRE/Professeurs de disciplines instrumentales			
	Colonne A : Monsieur Chausse (intervenant DEMOS pour l'orchestre avancée et professeur de violon au conservatoire)	Colonne B : Madame Pellet (professeur de violoncelle au conservatoire)	Colonne C : Monsieur Beesau (professeur de violon au conservatoire)
Outils/méthodes pédagogiques utilisées		*un problème, pour les enfants pour qui ça coince un peu et je sens qu'il y a vraiment un barrage ou une espèce de crainte par rapport à ça, j'en donne que très peu. Mais, ça, bon, ma pédagogie, je l'adapte un petit peu à chacun des élèves comme on le fait tous, je veux dire. »*	
Différenciation pédagogique		4. *« On a fait des duos, des petits cahiers, avec des choses pour les motiver, pour jouer avec eux, etc. Mais ce qu'ils ont à faire, reste toujours un peu : c'est pas juste, ce n'est pas en place, c'est … voilà. »*	
Relation sociale	4. *« J'ai même mélangé moi des élèves à moi [du conservatoire] qui sont venus jouer avec eux. »*		

TABLEAU 6 : Facilitateurs de la poursuite de l'activité musicale/Groupe famille/Amel Conservatoire - DEMOS – Neutre - Conservatoire Naïm (petit frère inscrit au conservatoire sans avoir fait DEMOS)		
	Colonne A : Amel	Colonne B : Mère d'Amel
PLAISIR		
Plaisir	1. *« Et donc, bah on jouait, on s'amusait »* 2. *« Avec les professeurs on s'amusait puis le chef d'orchestre aussi. »* 3. *« Plus le temps avance, et plus je trouve qu'en fait, le violoncelle, ça fait partie de moi, j'ai commencé tout petite, il faut que je continue... c'est un ami, super ami, c'est mon meilleur ami. »* 4. *« En fait avoir une partition devant moi et un violoncelle, c'est un truc qui me remplit de bonheur. Après si je ne peux pas avoir par exemple, ce moment, les trente minutes de cours, c'est dommage. »* 5. *« Par contre, ce qui est bizarre, c'est qu'elle me dit que je ne travaille pas alors que je travaille. Et quand je ne travaille pas, elle me dit : « Tu as travaillé, c'est super ». C'est le monde à l'envers, donc je travaille plus les partitions qu'elle me donne mais je travaille d'autres partitions qui me plaisent. Par exemple, des partitions de film, par exemple, là je travaille celle sur Harry Potter. »*	1. *« En gros Amel elle a continué parce que ben, elle aimait ce qu'elle faisait »* 2. *«**[Qu'est- ce qui a motivé Amel à s'inscrire au conservatoire ?]** La musique, faire du violoncelle et voilà. »* 3. *« En fin d'année, ils sont tellement lessivés de tout ce qu'ils ont fait, Amel me dit : « Je ne crois pas que je vais continuer ». Les vacances se passent et elle me dit : « Maman, je suis pressée de reprendre l'école parce qu'il va y avoir le conservatoire, il va y avoir DEMOS ».*
APPRENDRE		
Désir d'apprendre	6. *« Bah, au début, ouais, je me suis dit, c'est cool de pouvoir continuer la musique »*	
Progrès / Utilité d'apprendre	7. *«Quand je suis rentrée au conservatoire, j'ai compris qu'en fait, le solfège, ça servait beaucoup que, par exemple, quand on donnait une partition en clé de sol, je pouvais la retransformer en clé de fa, que une noire, ça vaut un temps ; une blanche, deux temps ;*	

TABLEAU 6 : Facilitateurs de la poursuite de l'activité musicale/Groupe famille/Amel Conservatoire - DEMOS – Neutre - Conservatoire Naïm (petit frère inscrit au conservatoire sans avoir fait DEMOS)		
	Colonne A : Amel	Colonne B : Mère d'Amel
Progrès / Utilité d'apprendre	*qu'il y a les rythmes ternaires, binaires. Ça, j'ai vu en fait que c'était très important. »* 8. *« Il y avait un prof de solfège qui venait nous faire que le cours mais dans le désordre à DEMOS. Ce n'était pas comme au conservatoire où il y avait des programmes. Non, là, c'était vraiment dans le désordre. »* 9. *« En fait, comme on était plusieurs à DEMOS, il ne nous prenait pas, par exemple, chacun à notre tour pour voir si on avait bien compris... On disait : « Oui, on a compri s» ou « non, on n'a pas compris » et puis voilà. »* 10. *« Les trente minutes de cours, c'est vrai que ça serait dommage de ne pas les avoir puisqu'après, parfois, elle m'apprend des choses. La dernière fois, elle m'a appris les tons et les demi-tons. Donc, il y a des moments où elle m'apprend des trucs. Il y a des moments où non. Mais j'ai peur qu'en fait, le jour où je n'aime pas bah elle devait m'apprendre quelque chose d'important. Et je me dis : « Il faut que j'assiste à tous les cours. » même si je regrette, ce n'est pas grave. »* 11. *[Au sujet de la formation musicale]* *« Ça allait dans tous les sens en fait à DEMOS. Là, quand je suis rentrée au conservatoire, les premiers mois, on apprend le rythme, les notes, enfin des trucs comme ça. Alors qu'à DEMOS, il a tout de suite fait… par exemple, le rythme, les notes...enfin n'importe en désordre et tout, c'était compliqué. Et puis, au début, franchement, le solfège, je ne comprenais rien du tout. Pour moi, la clé de fa, c'était la seule chose qui me suffisait et puis, quand je suis rentrée au conservatoire, j'ai compris qu'en fait, le solfège, ça servait beaucoup, je me suis rendue compte qu'en fait, quand j'étais à DEMOS, ben, c'était vraiment n'importe quoi. »*	

TABLEAU 6 : Facilitateurs de la poursuite de l'activité musicale/Groupe famille/Amel Conservatoire - DEMOS – Neutre - Conservatoire Naïm (petit frère inscrit au conservatoire sans avoir fait DEMOS)		
	Colonne A : Amel	Colonne B : Mère d'Amel
Progrès / Utilité d'apprendre	12. *« Mais sinon le professeur d'orchestre nous fait bien travailler. Les partitions ne sont pas très difficiles alors qu'on m'avait dit que ce serait super difficile avec lui mais non, je ne trouve pas. »* 13. *« Donc, au début, franchement c'était Lully : La Marche des Turcs. C'était une partition intermédiaire, c'est la première fois que je faisais une partition intermédiaire, j'étais trop contente. Et j'ai réussi. J'avais fait une partition, de Lully en plus donc ça veut dire que je peux réussir Mozart, que je peux réussir Beethoven, je me suis dit : « Super ». Et puis là cette année, on m'a donné une partition professionnelle. »*	
Enrichissement (répertoire, découverte de nouvelles cultures)	14. *« Ben, je me suis dit : « Ah, c'est super, je joue Mozart, je joue Bach, je joue Beethoven, c'est super !» j'étais trop contente. »* 15. *« Et puis après, par ma méthode, j'ai vu Beethoven, Bach, je me suis dit : « Waouh ! Il y en a autant de compositeurs. Je me suis dit : « Qu'est-ce qu'ils ont fait dans la vie ? ». Mes préférés ça reste Lully et Mozart quand même, voilà. »*	4. *« En lui-même le conservatoire c'est bien puisqu'elle peut aller voir des concerts, des musiciens jouer puisqu'ils leur donnent plusieurs spectacles à aller voir, ils ont droit à trois spectacles gratuits avec leur carte. Donc c'est sympa, après les autres spectacles, ils paient que cinq euros. »* 5. *« Et avec leur carte ils peuvent emprunter des disques, des CD, des trucs, des partitions à la bibliothèque à l'intérieur du conservatoire. Donc si, il y a quand même pas mal de choses ouvertes pour eux. »*
Travail en collectif (pratique orchestrale)	16. *« J'aime pas jouer en solo. En fait c'est comme une grande famille qui t'aide* [l'orchestre], *je ne sais pas comment l'expliquer mais... surtout quand tu fais des fautes, ça s'entend pas alors que quand tu joues solo, ça s'entend. En orchestre, il y a les autres qui t'aident, on est soudé. »*	6. *« Elle, ce qui l'intéresse c'est vraiment travailler en groupe. C'est vraiment l'orchestre, c'est pas l'individuel.»* 7. *« Et cette année, elle fait partie de l'orchestre, tous les vendredis. […] ils ont mis elle et Emilia donc elle me dit : « ça va, c'est sympa ». »*

TABLEAU 6 : Facilitateurs de la poursuite de l'activité musicale/Groupe famille/Amel Conservatoire - DEMOS – Neutre - Conservatoire Naïm (petit frère inscrit au conservatoire sans avoir fait DEMOS)		
	Colonne A : Amel	Colonne B : Mère d'Amel
EXPERIENCES MUSICALES EXCEPTIONNELLES ET VALORISANTES		
Concerts	17. *« Ouais. C'était mon premier concert à la salle Pleyel. j'ai vu tous ces gens… »*	8. *« [à propos du professeur du petit frère d'Amel qui s'est inscrit au conservatoire sans avoir pratiquer la musique à DEMOS] Ouais. Il a organisé le concert de fin d'année qu'il a filmé pour pouvoir présenter ce qu'il a appris aux enfants. C'était sur les Fables de La Fontaine d'ailleurs. Le petit frère d'Amel s'est déguisé. Il leur a dit : « Vous pouvez vous déguiser sur scène ». Alors il y avait des loups, il y avait un peu de tout. Et à la fin on a fini ça en buffet froid avec tous les parents. Moi les parents des autres élèves de cor, on se connaît. On se parle « bonjour, vous allez bien… », on a eu un contact parce qu'il fait dans la convivialité le professeur de cor de mon fils, donc c'est-à-dire qu'on se rencontre et tout, on parle. Même moi, je vais arriver un peu en avance, je vais pouvoir assister avec les parents de l'enfant avant mon fils.»*
Examen	18. *« Franchement non puisque comme j'ai eu mon examen l'année dernière, je me suis dit, ça veut dire que je peux y arriver. Ce n'est pas impossible.»*	
RELATIONS SOCIALES		
Elèves-élèves	19. *« Et puis les gens, ils sont venus nous voir, ils nous ont dit : vous êtes de quelle ville ? Et donc après, on a commencé à parler. Les professeurs sont venus. On s'est familiarisé avec la salle. Et puis, tout d'un coup, ils nous ont donné tous le même tee-shirt et donc*	9. *« Et après quand l'opportunité s'est ouverte à elle pour aller au conservatoire, elle était contente, elle voulait continuer. En plus il y avait ses amis donc ses copines continuaient. »*

TABLEAU 6 : Facilitateurs de la poursuite de l'activité musicale/Groupe famille/Amel Conservatoire - DEMOS – Neutre - Conservatoire Naïm (petit frère inscrit au conservatoire sans avoir fait DEMOS)		
	Colonne A : Amel	Colonne B : Mère d'Amel
Elèves-élèves	*on se ressemblait tous. Il y avait plus de différence, plus rien du tout... bas noirs. »* 20. *« Voilà, et puis, il a fait rentrer deux petites du conservatoire l'année dernière à l'orchestra avancé. Donc on a une qui a continué mais l'autre je ne sais pas du tout. Et donc on a trouvé ça super, elles sont super gentilles. C'était marrant, le groupe, il était devenu un petit peu plus grand. »* 21. *« **[Et pourquoi ça t'a motivée ? Pourquoi DEMOS ça t'a fait accrocher ?]**Pourquoi ? Parce que déjà mes amis ont continués. »* 22. *« Les amis et la musique, ils font qu'un pour moi. Quand tu as la musique, tu es obligée d'avoir les amis... Je ne sais pas, en fait, comment l'expliquer franchement, je n'arrive pas. C'est comme ça »*	10. *« Je pense que déjà elle a déjà beaucoup d'attache par rapport au groupe qui s'est formé l'année dernière, les nouveaux enfants qui sont arrivés. »* 11. *« Ce qui la motive, c'est le côté ami, nouveaux amis, qui aiment la même chose, qui partagent la même chose. »*
Elèves-professeurs	23. *« Ben, déjà, les professeurs de DEMOS sont pas violents ni brutaux...enfin, ils ne sont pas sévères. Ils ne vont pas s'énerver. Ah oui, ma prof de conservatoire, c'est autre chose. Donc en fait, ils sont attentifs, ils sont patients.»* 24. *« Voilà. Et puis, ils nous aidaient, ils étaient gentils [les professeurs], doux alors que nous, par contre, quand on devenait fous. »*	12. *« Et celle avec qui elle avait plus accroché que ça se passait très bien, c'est dommage qu'elle soit partie en congés de maternité, c'était Jenny. Elle est très, très gentille. Elle est d'une douceur en plus. »*
RELATION PEDAGOGIQUE		
Professeurs-élèves	25. *« Par exemple, quand on n'a pas réussi dès le début, ils* [les professeurs DEMOS] *nous ont encouragés. Ils vont pas nous déstabiliser, nous dire : « Non, c'est pas fait pour toi la musique, il faut que t'arrêtes.»*	13. *« Mais DEMOS c'était bien. Ils étaient exigeants sans être exigeants. Il y avait des rires, des fous rires parce que c'était un orchestre, ce n'était pas individuel donc c'est vrai que c'était un petit peu compliqué des fois les répétitions mais*

TABLEAU 6 : Facilitateurs de la poursuite de l'activité musicale/Groupe famille/Amel Conservatoire - DEMOS – Neutre - Conservatoire Naïm (petit frère inscrit au conservatoire sans avoir fait DEMOS)		
	Colonne A : Amel	Colonne B : Mère d'Amel
Professeurs-élèves	26. *« A DEMOS, tu te sens comme chez toi »* 27. *« C'est des super profs. Ce n'est pas vraiment comme à l'école ni au conservatoire »*	*c'était bonne entente. »* 14. *« Ben, le petit frère d'Amel, il aime beaucoup le conservatoire, ça se passe très bien, il n'a pas de souci et il faut dire qu'il a un prof en or, c'est un prof de cor. Il lui envoie les partitions, il envoie la musique, les morceaux à répéter, il m'envoie sur mon portable, il dit : « n'oublie pas, tu fais ça comme ça ». Il est vraiment à fond avec ses élèves et il ne les lâche pas. Et s'il a une question, il va répondre, il va parler, il va m'envoyer un message téléphonique quoi. »*
Prise en compte des gouts		15. *« Là [le petit frère inscrit au conservatoire] lui a demandé la musique d'un film, il l'a donné donc « Forest Gump ». Il lui a enregistré au cor, il lui a envoyé et il lui a dit : « Attention, ici il faut que tu fasses attention, c'est un mi-bémol.»*
DEMOS		
	28. *« Franchement, au début, j'étais trop contente. Puis après, je me suis dit : « Ah, c'est un petit peu difficile... » mais on s'y habitue et j'étais super contente de faire l'orchestre. »* 29. *« Je continue surtout le conservatoire pour DEMOS parce que voilà, j'aime beaucoup DEMOS [l'orchestre avancé]. »* 30. *« **[Et la grande motivation pour toi qui a fait que tu as continué ?]** C'est l'orchestre avancé c'est DEMOS, ah oui ! »* 31. *« Je crois qu'en fait, c'est le mot « DEMOS » qui fait toute la, entre guillemets, magie. Je ne sais pas comment expliquer, franchement, je ne sais pas du tout. »*	16. *« Mais elle aime DEMOS. Et en fin de compte, si vous posez bien la question à Amel, elle préfère faire DEMOS que le conservatoire. Si elle pouvait, elle aurait pu continuer que DEMOS dans le quartier qui les prennent et puis qu'ils continuent comme un peu au conservatoire. Elle aime l'ambiance de DEMOS. Elle aime cette famille, ce grand groupe. »* 17. *« Elle, ce qui l'intéresse c'est vraiment travailler en groupe. »* 18. *« Donc Amel, elle me dit : « Mais maman, c'est mieux quand même les répétitions de DEMOS et tout »* 19. *« L'année dernière, elle m'a dit : « Mais maman, tu sais, si je*

TABLEAU 6 : Facilitateurs de la poursuite de l'activité musicale/Groupe famille/Amel Conservatoire - DEMOS – Neutre - Conservatoire Naïm (petit frère inscrit au conservatoire sans avoir fait DEMOS)		
	Colonne A : Amel	Colonne B : Mère d'Amel
DEMOS		*fais le conservatoire c'est pour continuer DEMOS, parce que si je fais plus le conservatoire, je fais plus DEMOS »* *20. « Anouchka [autre élève issue de DEMOS qui a arrêté le conservatoire], elle m'a dit : « Si c'était DEMOS, je continuais. » mais comme DEMOS c'est en partenariat avec le conservatoire, malheureusement quand on arrête le conservatoire, on fait plus partie de DEMOS, c'est un peu dommage. »*
ENVIRONNEMENT FAMILIAL		
Soutien parentale	*32. « Ma mère, elle me fait : « Bon, travaille. ». Et puis quand je regarde la télé ou que je fais autre chose : « T'as fais ton violoncelle ? » « Non, « Va le faire. », « D'accord ». Donc, je me suis dit : « OK, d'accord ». C'est vrai que c'est un peu pénible d'avoir une maman sur le dos mais bon, franchement je suis super chanceuse de l'avoir, sans elle, je ne serais jamais arrivée jusqu'ici puisqu'elle-même derrière mon dos à l'école. »*	
Autre		*21. « En gros Amel elle a continué parce que chez nous il y a beaucoup de musiciens. Et quand on descendait en province, elle faisait des stages qui ont rien à voir avec le conservatoire avec mon beau-frère sur la musique arabo-andalouse, il louait un violoncelle au conservatoire à Bourges et le temps des vacances, elle avait de nouveau un violoncelle pour jouer là-bas.Ca l'a motivée parce que ses cousins, ils en font.* *Et donc c'est un petit peu « celui qui arrivera à mieux faire »* *C'est des challenges qui se lancent entre eux.»*

TABLEAU 6 : Facilitateurs de la poursuite de l'activité musicale/Groupe famille/Amel Conservatoire - DEMOS – Neutre - Conservatoire Naïm (petit frère inscrit au conservatoire sans avoir fait DEMOS)		
	Colonne A : Amel	Colonne B : Mère d'Amel
LIENS AVEC LES FAMILLES		
		22. *« Moi, c'est vrai que moi aussi je préfère DEMOS, c'est quand même plus vivant, il y a du monde, on n'est pas confiné à un petit groupe, à un professeur. Moi je sais que DEMOS, j'ai parlé avec plusieurs personnes, on va donner nos ressentis, on va dire ce qu'il y a, ce qui va pas, on va pouvoir parler. C'est mieux. C'est moins strict… voilà, on est moins à cheval. On peut discuter entre nous, on accompagne ,on voit ce qu'il se passe, on voit l'évolution. C'était une fierté pour nous »* 23. *« A DEMOS on peut assister aux répétitions, on peut voir, on peut discuter, on peut dire notre ressenti, ce qu'on n'aime pas, ce qu'on ne veut pas. Mais j'ai l'impression que c'est un peu fermé le conservatoire, c'est un peu strict moi je trouve. »* 24. *« Ah ben lui, je peux parler facilement de tout et de rien, il entend [Monsieur Chausse]. Ben ça se passe bien, il y a pas de souci mais il est prof de violon après, donc le violoncelle c'est pas trop son truc non plus mais bon, il les fait travailler quand même. Je passe par lui des fois pour savoir. C'est un bon lien. »* 25. *« Ben à DEMOS on peut parler plus facilement. On va envoyer un mail, on va envoyer un message. On va nous répondre, il y a pas de souci, c'est tout de suite. »* 26. *« Non, le professeur de cor de mon fils, vous pouvez lui demander ce que vous voulez, c'est une crème des crèmes, moi il me dit : « Restez assise, assistez au cours, je veux que vous assistiez au cours de temps en temps pour voir les progrès de votre fils ».*

TABLEAU 7 : Freins rencontrés dans la poursuite de l'activité musicale/Groupe Famille/Amel Conservatoire - DEMOS - Neutre		
	Colonne A : Amel	Colonne B : Mère d'Amel
EXIGENCE		
Niveau élevé	1. *« Je me suis dit : « Mais...elle veut que ça soit parfait mais j'arriverai jamais. »* 2. *« Je me sens pas très à l'aise puisque déjà avant je n'aimais pas le solfège mais après je veux dire, les clés d'ut, le sol, fa... j'arrive à faire mais devant les autres je suis timide, je n'arrive pas à parler et quand on me demande de faire la pulsation alors ça, à moi, il ne faut pas me le demander parce que je n'arrive pas, à parler et en même temps faire la pulsation. Ce n'est pas possible, je n'aime pas. On m'a dit: « Entraîne-toi, entraîne-toi ». Je m'entraîne sauf ce qu'en fait, la pulsation, ça me bloque. »»* 3. *Et quand ma professeure me disait : « Allez, à toi... » toute une ligne devant les autres, je me disais: « Non ce n'est pas possible, je n'y arriverai pas... », et en plus, il fallait faire la pulsation. Alors là, impossible. »* 4. *« Ouais les débuts, ils ont été durs. Je me suis dit : « Ce n'est pas possible, je n'arriverai pas à faire ça toute seule, c'est des notes, des rythmes, je n'ai pas appris à faire ça. »*	1. *« Non mais je veux dire que la professeure, elle a une exigence, de ce que je comprends, c'est que ça soit parfait. »*
Evaluation / Examen	5. *« Le professeur de FM, il pouvait pas me noter, il disait : «J'ai peur que tu redoubles». Donc moi, quand il m'a parlé de redoublement, je me suis dit : « OK, il va falloir je commence à travailler.». J'ai commencé à faire les pulsations chez moi ? Et puis quand il est venu et qu'il m'a interrogée et là j'ai vu qu'il m'avait mis un petit 13. Et j'étais trop contente. »*	

TABLEAU 7 : Freins rencontrés dans la poursuite de l'activité musicale/Groupe Famille/Amel Conservatoire - DEMOS - Neutre		
	Colonne A : Amel	Colonne B : Mère d'Amel
Travail à la maison	6. *« Voilà, elle me prend toute seule. Et donc, on a une méthode, un genre de cahier où dedans, on fait des exercices, il y a plusieurs partitions. Elle me fait travailler, puis, après, elle me dit : « Tu les fais pour la semaine prochaine et je veux que tout soit parfait. », alors que franchement, parfois, je n'ai vraiment pas le temps et elle me demande de travailler tous les jours mais c'est super difficile avec les cours qui suivent. »* 7. *« Après, quand je suis venue la voir, je lui ai dit : « C'était difficile... », elle m'a fait : « Est-ce que t'as travaillé ? », j'ai dit : « Ben, oui, deux fois. » Elle m'a fait : « Deux fois dans une semaine ? », j'ai fait : « Oui. », elle me fait : « Combien ? », « J'ai fait 30 min. ». Elle me fait donc : « T'as fait une heure seulement en une semaine ? », j'ai fait : « Oui. ». Donc au début, c'était difficile pour elle, difficile pour moi... Ouais, c'était chaud puis, après, j'ai commencé à m'habituer à travailler. »* 8. *« Et puis à la fin elle me dit : «La semaine prochaine tu travailles ». Et je dis : « Oui ». Donc je travaille ; elle me dit : « T'as pas travaillé.». Je ne travaille pas, elle me dit : « T'as travaillé. ». Donc je me dis : « Je ne sais pas quoi faire ».»* 9. *« Et surtout, j'en ai marre que ma mère, elle me dise : « Fais ton violoncelle, fais ton violoncelle »* 10. *« Elle a compris que ce n'était pas de ma faute mais un petit peu celle de DEMOS puisqu'ils ne nous ont pas appris à travailler chez nous. »*	2. *« Ils sont stricts pour le retard. Ils sont stricts quand l'enfant n'a pas bien répété, n'a pas bien révisé dans la semaine. »*

TABLEAU 7 : Freins rencontrés dans la poursuite de l'activité musicale/Groupe Famille/Amel Conservatoire - DEMOS - Neutre		
	Colonne A : Amel	Colonne B : Mère d'Amel
Cours individuel	11. *« J'aime pas jouer en solo. En fait c'est comme une grande famille qui t'aide [l'orchestre], je ne sais pas comment l'expliquer mais... surtout quand tu fais des fautes, ça s'entend pas alors que quand tu joues solo, ça s'entend. En orchestre, il y a les autres qui t'aident, on est soudé. »* 12. *« Ouais, je me sens pas bien toute seule, j'ai le trac, la panique. Je ne comprends plus rien à la partition alors que quand il y a quelqu'un à côté de moi, c'est réconfortant. Je peux aller de l'avant et pas rester bloquée. »*	3. *« Parce que quand ils répètent au conservatoire, c'est un par un, c'est des cours individuels, c'est un élève par élève donc à la fin de l'année ils passent un par un aussi. »*
FORME SCOLAIRE		
	13. *« Ouais, voilà, faire comme tout le monde. Se taire, travailler alors qu'à DEMOS, ce n'était pas comme ça. »* 14. *« En rentrant, je me suis rendue compte que c'était plus vraiment si cool que ça, c'était comme des cours normaux mais avec un instrument mais bon, après on s'y habitue. »* 15. *« Bah comme à l'école t'apprends des trucs, tu les refais, tu les retravailles jusqu'à ce que ça devienne super.»* 16. *« Ouais, l'apprentissage, les exercices, le travail à la maison, les professeurs [sont comparables à l'école] »*	4. *« Ben, je trouve que c'est carré, les enfants n'ont pas le droit… enfin c'est comme ça, c'est pas autrement, on change pas les règles. Après je peux comprendre, ça évite les débordements, sûrement. »*
JUGEMENT		
	17. *« Par exemple DEMOS, ils ont commencé comme toi dans la même situation alors que eux au conservatoire, ils sont là avec leurs airs de grand, qui se disent : « Ouais, non mais moi, je connais mieux et tout. » Et puis, la dernière fois, il y en a un qui*	

TABLEAU 7 : Freins rencontrés dans la poursuite de l'activité musicale/Groupe Famille/Amel Conservatoire - DEMOS - Neutre		
	Colonne A : Amel	Colonne B : Mère d'Amel
Jugement	*dit : « Non, mais t'es qui toi ? » Je me retourne, je lui fais « Mais toi, t'es qui ? » Il me fait : « Bah moi, je suis là depuis longtemps». Je fais : « Bah oui moi je suis nouvelle. ».Il me fait : « les violoncelles, c'est là bas. », je dis : « Non, mais calme toi, je viens de poser juste ma boîte ». Et après je demande à tout le monde : « mais c'est qui lui ? ». Après ils font : « C'est quelqu'un de prétentieux qui est là depuis longtemps et tout ». Après, il y a ma pote, qui arrive, violoncelliste, je fais : « Tu le connais ? » Elle me fait : « Ouais, il est là depuis longtemps», j'ai dit « Ah, il est là depuis longtemps, il n'aime pas les nouveaux ?», elle a fait : « Ouais, on peut dire ça comme ça. ».Je me suis dit, donc on sera pas les bienvenue partout »* 18. *« A DEMOS, tu te sens comme chez toi, en conservatoire, tu te sens piétiné, serré, t'es là, tu dois rester à ta place alors qu'à DEMOS, tu pouvais être qui tu voulais. »* 19. *« Bah ne pas être soi-même mais te faire passer pour quelqu'un d'autres alors que tu n'es pas cette personne. C'est vrai que, c'est difficile et c'est embêtant, triste, voilà. »*	
RELATION SOCIALE		
Elève-Elève	20. *« A DEMOS, on essaie d'être tous amis alors que là j'essaie mais les autres, j'ai l'impression qu'ils sont plus renfermés sur eux, que la seule chose qui les préoccupe, c'est leur partition et eux-mêmes. »* 21. *« Après j'ai peur qu'en fait les autres me jugent… le regard des autres. »*	5. ***« [Et au Conservatoire, elle n'a pas réussi à se faire des amis ?]*** *Non. Sincèrement, non. Je vous dis c'est des cours individuels. »* 6. *« Quand je demande à Amel : « Tu connais tous les violoncellistes ? » elle me dit : « non ». Elle ne les connaît pas, et la moitié je ne les connais pas. Je veux dire, elle en connaît deux ou trois. »*

TABLEAU 7 : Freins rencontrés dans la poursuite de l'activité musicale/Groupe Famille/Amel Conservatoire - DEMOS - Neutre		
	Colonne A : Amel	Colonne B : Mère d'Amel
Elève-Elève	22. *« En fait toute le monde reste dans son coin donc moi j'ai essayé devenir un petit, entre guillemets, amis avec les violoncelles. »*	7. *« Je ne connais pas les autres parents. On se voit juste à la rentrée quand on fait nos inscriptions pour nos horaires et c'est froid. »*
Professeur-Elève	23. *« Ah oui, ma prof de conservatoire, c'est autre chose. »*	8. *« Elle en a mis plein la vue à Amel quand même l'année dernière. »* 9. *« Parce que c'était trop strict, c'était trop de choses. Anouchka, elle a arrêté parce qu'elle voulait plus continuer, elle n'aimait pas les professeurs qu'elle avait. Il y avait une question de relation je pense. La première année qu'elle est rentrée au conservatoire elle était en doublon avec une autre élève qui était à un niveau très en dessous d'elle. Elle a arrêté parce qu'elle disait : « Non, je peux plus, je veux plus cette prof ». »*
Parents-professeurs		10. *« Moi ça m'est arrivé d'appeler la prof d'Amel, je sais plus pourquoi l'année dernière, elle m'a pas répondu, et jusqu'au jour d'aujourd'hui j'attends sa réponse. Donc une fois j'étais là-bas, je lui dis : « Mais vous ne répondez pas au texto qu'on vous envoie » ? » Elle me dit : « Mais je n'ai pas trop le temps, il faut me le rappeler quand vous venez ». Oui mais si vous me donnez votre portable pour qu'on vous dise les choses… »* 11. *« Vous avez certains professeurs qui vont arriver la tête un peu… vous avez pas envie de parler avec eux »* 12. *« La professeur de violoncelle vous dit : « Il faut venir à cette réunion pour pouvoir choisir un horaire pour le cours ». Vous venez et elle vous dit : « Mais il y a ce parent qui m'a envoyé un message, j'ai déjà casé les enfants et vous pouvez dire ce que vous voulez, je fonctionne comme ça, j'ai envie de le faire, je fonctionnerai toujours comme ça, vous pouvez vous plaindre, c'est comme ça ». Alors j'ai dit : « Pourquoi on vous appelle pas pour que vous nous donnez un horaire, pourquoi on se déplace » ? Vous comprenez ? Elle fait un*

TABLEAU 7 : Freins rencontrés dans la poursuite de l'activité musicale/Groupe Famille/Amel Conservatoire - DEMOS - Neutre		
	Colonne A : Amel	Colonne B : Mère d'Amel
Parents-professeurs		*peu de l'injustice et elle vous dit ce n'est pas injuste. Et c'est toujours les mêmes élèves qui ont le droit de choisir leurs horaires bien avant les autres, bien avant la réunion. Vous voyez? Alors qu'avec le professeur de cor de mon fils, on est tous là et tout le monde arrange tout le monde, donc moi j'avais mis un peu plus tôt et il y avait une maman qui m'a dit : « Ça vous dérange pas s'il vous plaît de prendre un peu après » ? Je dis : « Non, ça me dérange pas ». On s'arrange mais on a les gens en face. Avec la professeure de violoncelle vous arrivez, il y en a déjà sept qui ont déjà leurs horaires et vous, c'est à vous de choisir si ça vous plaît ou ça vous plaît pas, c'est comme ça. Non je suis désolée ».*
RELATION PEDAGOGIQUE		
Dévalorisation	*24. « Bah, en fait quand elle me crie dessus ou qu'elle me passe un savon, je ne parle pas, je reste immobile puis je la regarde. Et dans ma tête, je suis là en train de me dire : « Mais qu'est-ce que je fais là.». Je me dis : « Pourquoi je suis arrivée au conservatoire ? Pourquoi je suis venue ? Pourquoi je suis entrée ? » Et puis pendant les trente minutes qui passent, elle continue à me parler, à me parler de musique. »*	*13. « Et donc du coup je suis arrivée et Amel est descendue en pleurs du cours, elle me dit : « Oui, c'est plus possible, quand je ne travaille pas, elle me dit que c'est parfait et quand je travaille, elle me dit que ce n'est pas bon ». Alors elle dit : « Qu'est-ce que je dois faire » ? Ben je lui dis : « Tu continues à travailler pour toi ». Et donc j'avais été la voir et je dis : « Je trouve que ce n'est pas sympa la réflexion que vous faites à Amel parce que toute la semaine elle a fait ses trente minutes, c'est moi qui l'ai poussée à les faire ». »* *14. « Sa professeure de violoncelle, elle aime ce qu'elle fait mais je trouve qu'elle n'est pas assez pédagogue, elle les prend vraiment pour des gamins : « Amel, mon petit loulou, ma petite louloute, non ! » »*

TABLEAU 7 : Freins rencontrés dans la poursuite de l'activité musicale/Groupe Famille/Amel Conservatoire - DEMOS - Neutre		
	Colonne A : Amel	Colonne B : Mère d'Amel
Sévérité	25. *« Le professeur d'orchestre, il est un peu sévère, je trouve. En fait, sur certains trucs par exemple, il ne veut pas qu'on bavarde mais par exemple, quand j'ai demandé : « Ouais c'est quoi la partition ? » Il va dire : « Chut ! Taisez-vous ».»* 26. *« C'est vrai que j'ai des doutes. Je me suis dit : « Non, il faut que j'arrête, ma professeure, elle n'a pas l'air sympa. J'en ai marre du solfège.».Et puis mes amis aussi, ils étaient du même avis »*	15. *« Ils font sévères, c'est strict, c'est comme ça, c'est voilà. Il oublie son cahier une fois, deux fois, c'est viré du cours. Je veux dire, pour certains enfants c'est une passion, c'est une envie, donc il peut y avoir des oublis. Quand on fait quelque chose, une activité autre que l'école, c'est quand même pour que l'enfant aussi arrive à s'épanouir, à s'ouvrir, à souffler un peu. Si derrière aussi c'est carré, c'est comme ça, vous ne donnez pas l'envie à l'enfant de continuer. D'ailleurs c'est pour ça qu'il y en a deux ou trois qui ont arrêté le conservatoire, qui faisaient partie de DEMOS. »*
Prise en compte des gouts	27. *« Et puis quand on lui a demandé oui, si on pouvait faire la partie de l'hymne national, il a dit : « Non pas question ». On a dit « Mais pourquoi ? » Il a fait « Parce que j'aime pas. Ça représente la guerre et puis je n'ai pas envie. Ma femme, elle est partie en Allemagne et puis, on a fait la guerre aux allemands et moi je ne veux pas que ça se recommence. ». Il est parti dans des explications… waouh !»*	16. *« Et le problème c'est que déjà l'année dernière, quand elle devait répéter, sa professeur devait l'aider à répéter les spectacles de DEMOS, c'était un projet donc au bout d'un moment, elle lui a dit : « C'est bon, moi je peux plus faire ça, j'arrête de te faire répéter, on va peut-être travailler nos cours aussi… »* 17. *« Puisqu'en fin de compte, le violoncelle c'était dur, au début, elle voulait pas faire du violoncelle, elle voulait faire un instrument à vent. Mais comme à DEMOS c'était que des cordes, elle n'a pas eu le choix et c'était le violoncelle et elle m'a dit : « Maman, je ne vais pas y arriver ». Je lui ai dit : « Mais si, tu vas y arriver avec un peu d'effort… Ecoute, si tu n'aimes pas, on continue pas ».*

TABLEAU 7 : Freins rencontrés dans la poursuite de l'activité musicale/Groupe Famille/Amel Conservatoire - DEMOS - Neutre		
	Colonne A : Amel	Colonne B : Mère d'Amel
LIENS AVEC LES FAMILLES		
		18. *« Eh ben, on était là, on pouvait discuter entre nous, on accompagnait, on voyait ce qui se passait, on voyait l'évolution. C'était une fierté pour nous. Le conservatoire ce n'est pas ça, donc vous emmenez votre enfant, il monte à son cours, il redescend, on repart, « ça s'est passé comment ?» voilà. »* 19. *« A DEMOS on peut assister aux répétitions, on peut voir, on peut discuter, on peut dire notre ressenti, ce qu'on n'aime pas, ce qu'on ne veut pas. Mais là-bas, j'ai l'impression que c'est un peu fermé le conservatoire, c'est un peu strict moi je trouve. »* 20. ***« Vous avez pas eu de contact direct avec sa professeur de violoncelle ?*** *Non, j'ai plus de contact direct. J'ai fait le lien entre moi, ma fille et Monsieur Chausse. Ah non ! Elle est gentille ceci dit. On voit qu'elle aime ce qu'elle fait. Elle nous l'a dit, elle le répète, le violoncelle c'est sa deuxième peau… je veux bien. moi je sais que… moi les gens quand ils n'entendent pas, je n'insiste pas. »*

TABLEAU 8 : Facilitateurs de la poursuite de l'activité musicale/Groupe Famille/Sofiane Conservatoire - DEMOS - Neutre		
	Colonne A : Sofiane	Colonne B : Mère de Sofiane
PLAISIR		
	1. *« Ouais. Au début, j'étais timide, j'avais peur que ça se passe mal. Mais, après dès que j'avais commencé, j'ai vu comment c'était, ça m'a plu. »* 2. ***« {Et qu'est-ce que tu préfères au conservatoire ? Ton activité préférée?]*** *Ben… jouer le violoncelle avec ma professeure et l'ensemble aussi. »* 3. *« J'aime jouer du violoncelle »*	1. ***« [Qu'est-ce qui le motive même aujourd'hui encore à continuer la musique au conservatoire ?]*** *Parce qu'il aime et qu'il apprend vite. »* 2. ***« [Qu'est-ce qui lui a plu dès le départ à DEMOS ?]*** *Je crois que c'est l'instrument. Le fait d'avoir l'instrument, au conservatoire, il y a une année de solfège sans. »*
APPRENDRE		
Désir d'apprendre	4. *« J'apprends des nouvelles musiques. Ça m'intéresse. »*	
Progrès / Utilité d'apprendre	5. *« Oui, je suis content. Ben, c'est sérieux, ça m'aide aussi pour DEMOS. »* 6. *« Oui, mais pour moi, c'est mieux d'être tout seul, on fait que jouer. On n'attend pas. »* 7. *« Ben par exemple, à mon cours de violoncelle, je préfère y aller tout seul pour gagner du temps, pour qu'on s'arrête pas, qu'on joue. »*	3. *« Les professeurs du conservatoire, ce qu'ils ont remarqué, c'est qu'il y avait un certain laxisme. Les élèves qui faisaient DEMOS n'étaient pas très réguliers dans leur travail. Et c'est au conservatoire qu'il a compris qu'il fallait travailler en continuité ; ce n'est pas juste deux jours ou trois jours avant le stage. Puisque c'est ce qu'il faisait avant. »* 4. *« La rigueur dans le travail et l'assiduité, c'est avec le conservatoire qu'il a appris ça. Pour moi, c'était une manière de se perfectionner. Comme il a continué en parallèle l'orchestre,c'est bien, au contraire, plus il va pratiquer, plus il pourra… C'est normal, le travail à la maison, c'est une discipline, il doit la travailler. Enfin, il fait de la musique, c'est comme s'il faisait des maths sauf que c'est vrai que c'est avec plus de plaisir. »*

TABLEAU 8 : Facilitateurs de la poursuite de l'activité musicale/Groupe Famille/Sofiane Conservatoire - DEMOS - Neutre		
	Colonne A : Sofiane	Colonne B : Mère de Sofiane
Enrichissement (répertoire, découverte de nouvelles cultures)	8. *« On peut savoir les différentes musiques qu'il y a dans le monde, on peut les jouer, la culture. »*	
EXPERIENCES MUSICALES EXCEPTIONNELLES ET VALORISANTES		
Concerts		5. *« Et puis c'est parce qu'aussi il aime quand il est à la Philharmonie.»*.
Echanges / Voyages		6. *« Pour Sofiane, le voyage l'an dernier, ça a été le déclic. Il s'est passé quelque chose. En fait, ils ont appris à connaître les groupes des autres villes, et puis Sofiane, c'est à ce moment-là qu'il s'est détaché du groupe et il s'est fait ses amis à lui. Et avant, je sentais peut-être qu'il était un petit peu perdu, il se sentait un petit peu exclu et lésé, et maintenant, il ne fait même pas attention. Ça y est, il a passé ce cap-là … c'est fou. »*
RELATIONS SOCIALES		
Elèves-élèves	9. *« Oui, je jouais du violoncelle. On a des amis. »* 10. *« **[Et alors, comment tu t'es senti à l'orchestre ?]** Bien. Il y avait une de mes amis qui était dans ma classe. »*	
Parents-professeurs		7. *« Enfin parce que j'avais peur de perdre, c'était tellement comme familial, l'ambiance avec les professeurs, j'avais peur de tomber sur des professeurs un peu froids. Parce que quand on va vers l'inconnu, on ne sait pas. On ne sait pas comment ça va se passer. Mais alors là*

TABLEAU 8 : Facilitateurs de la poursuite de l'activité musicale/Groupe Famille/Sofiane Conservatoire - DEMOS - Neutre		
	Colonne A : Sofiane	Colonne B : Mère de Sofiane
Parents-professeurs		*toutes mes appréhensions n'étaient pas fondées du tout. C'est vraiment le contraire, c'est la même chose qui est en train de se passer au conservatoire. »*
RELATION PEDAGOGIQUE		
Professeurs-élèves	11. *« Oui. Ben ils sont gentils [les professeurs] »* 12. *« Ben elle est gentille, dès qu'il y a un truc bien, elle nous le dit, dès que c'est pas bien, elle nous le dit, elle nous dit tout. »*	
DEMOS		
		8. *« En fait, le fait d'acquérir un instrument, de faire partie d'un orchestre, de jouer dans des salles quand même prestigieuses, tout ça c'est quand même… au conservatoire, ils n'auraient pas vu ça, ils n'auraient pas eu ça »*
ENVIRONNEMENT FAMILIAL		
Soutien parentale	13. *« Dès que je joue de la musique, mes frères, mes sœurs, ma mère, ils entendent. On va dire, il y a une partition, je commence à la travailler ; ils écoutent comment je travaille et à force de la jouer, par exemple, ma mère parfois me dit : « C'est mieux, tu joues plus et c'est fluide ». »*	9. *« Je sais que peut-être, il y a aussi le fait qu'il veut assurer la continuité puisque son papa, il l'a accompagné les premiers temps, il l'a inscrit et il était content. Son papa, il tenait tout le temps même malgré tout ce qu'il avait, tout ça, il tenait à aller, à l'accompagner. Parce qu'après le décès de son papa, il m'a dit une phrase que je n'oublierais jamais, il m'a dit : « Quand je joue, je suis dans mon monde et je suis avec papa. »*

TABLEAU 8 : Facilitateurs de la poursuite de l'activité musicale/Groupe Famille/Sofiane Conservatoire - DEMOS - Neutre		
	Colonne A : Sofiane	Colonne B : Mère de Sofiane
Soutien parentale		10. *« Quand il répète, je l'écoute même si je suis à côté, je fais à manger, voilà, je suis là, il est là à côté en train de répéter. J'ai commencé un peu à savoir quand il fait à la va vite ou quand il s'applique. Je lui dis : « Non, tu réessaies, non, cette fois-ci, ce n'était pas bon, refais ». Mais à part ça, voilà, j'y connais rien, analphabète dans le domaine, je ne saurais pas l'aider, à part mon soutien, je ne peux rien lui apporter. »*
Autre		*11. « Sofiane, en ce moment… rien que ce matin, il a commencé à me dire qu'il veut composer, écrire une chanson, essayer et il m'a dit, pour son papa, et il me dit : « Le titre, ça va être "Papa" ». Et il y pense, ça fait un petit moment et là, je lui dis : « Essaie, je ne sais pas si tu as le niveau pour le faire », puisque c'est vrai que moi, je ne connais pas. »*
LIENS AVEC LES FAMILLES		
		12. *« Oui, j'échange facilement avec eux, ils sont accessibles, si j'ai besoin de quelque chose, je les vois tout le temps. Vraiment c'est… même avec l'équipe de DEMOS, et tout ça, il n'y a aucun souci, on est vraiment… il y a un dialogue. »* *13. « Les professeurs DEMOS, c'est devenu comme des membres de la famille. Un jour, j'ai eu un souci avec le violoncelle de Sofiane, ils sont venus à la maison, on a pris un thé ensemble, un café, comme ça, ils ont vu l'état du violoncelle; même avec la coordinatrice, moi je sais que si j'ai un souci, je peux aller lui parler, j'ai leurs coordonnées, je peux les appeler. »*

TABLEAU 8 : Facilitateurs de la poursuite de l'activité musicale/Groupe Famille/Sofiane Conservatoire - DEMOS - Neutre		
	Colonne A : Sofiane	Colonne B : Mère de Sofiane
Liens avec les familles		14. *« La dernière fois, je l'ai appelé Monsieur Chausse, j'ai son numéro de téléphone, quand il a besoin de faire passer des messages. Parce que moi, juste avant de commencer ma formation l'année dernière, j'étais disponible, j'avais arrêté de travailler parce que j'ai eu un arrêt maladie et j'ai dû m'occuper des enfants. En fait, je prenais tout le monde à la voiture pour aller à DEMOS. Et quand il y avait des choses, des répétitions qui tombaient à la dernière minute et tout ça, le professeur m'appelait, il m'envoyait des messages, moi je faisais passer et je prenais les enfants, je les accompagnais dans ma voiture. Donc, on a vraiment de très bon liens, il y a de très bon contact avec les professeurs, ils sont accessibles. »*

TABLEAU 9 : Freins rencontrés dans la poursuite de l'activité musicale/Groupe Famille/Sofiane Conservatoire - DEMOS - Autres		
	Colonne A : Sofiane	Colonne B : Mère de Sofiane
EXIGENCE		
Niveau élevé	1. ***« [Qu'est-ce qui te faisait peur ?]*** *Ben, par exemple, si c'est à un niveau plus élevé …* ***[Et alors, quand tu es arrivé, tu as ressenti ça ?]*** *Oui, dès que je suis arrivé, oui.* ***[Est-ce que tu as ressenti que tu étais moins fort que les autres au conservatoire ou ?]*** *Oui.* ***[Où ça ?]*** *Ben par exemple, en solfège. »*	
Travail à la maison		1. *« Parce que c'est vrai qu'il a un emploi du temps très chargé. Il est scolarisé à Courbevoie. Donc, le trajet, il faut compter quarante-cinq à cinquante minutes voire une heure. Et en plus, il est dans une section internationale arabe, donc en plus de ses horaires normaux, il a six heures de plus. Donc, il quitte tous les soirs à 17h30 ; il commence à 8h, ça le fait sortir à 07 le matin, et quand il quitte à 17h30, ça le fait rentrer vers 18h15 ou 20, ça dépend. Voilà. Donc, c'est un peu dur de travailler à la maison »*
FORME SCOLAIRE		
		2. *« Voilà. Oui, dans la rigueur, je vois que c'est comme ça. Pour moi, c'est ce que j'essaie à chaque fois de lui dire, c'est comme à l'école. Il est dans une école de musique, le conservatoire. Quand il a des partitions à répéter, il faut travailler.»*

TABLEAU 9 : Freins rencontrés dans la poursuite de l'activité musicale/Groupe Famille/Sofiane Conservatoire - DEMOS - Autres		
	Colonne A : Sofiane	Colonne B : Mère de Sofiane
PEU DE VALORISATION DE L'ACTIVITE		
		3. *« Au conservatoire, ça serait limité à des auditions au niveau de fin d'année, et ça aurait été peut-être juste des cours, il n'y aurait pas eu cette magie… enfin, je ne sais pas. Il y avait quelque chose de magique dans DEMOS. »*
GEOGRAPHIQUE		
		4. *« Et donc, il faut prendre un bus et puis marcher [pour aller au conservatoire]. Et ça, faire ça avec des enfants aux horaires après l'école, aux horaires où les parents viennent récupérer leurs enfants et tout ça, c'était juste impossible. »*
VISION DU CONSERVATOIRE RESERVE A UNE CATEGORIE DE PERSONNES		
Vision du conservatoire réservé à une catégorie de personnes		5. *« J'appréhendais un petit peu parce que je m'étais dit : « Peut-être que c'est une certaine classe sociale au conservatoire ». Je crois même que ça a un petit peu perturbé Sofiane parce que, il dit : « Oui, je ne connais pas. » Et puis surtout, il est tombé avec des enfants plus jeunes que lui, ça l'a un petit peu perturbé. »* 6. *« Peut-être que si on n'a pas de famille musicienne, il n'y a pas … Enfin, s'il y a un au moins dans la famille, ça peut entraîner le reste parce qu'il y a déjà cette ambiance dans laquelle les enfants peuvent baigner. Ni mon mari ni moi n'avions fait de la musique. J'adorais, quand j'étais petite, j'ai toujours aimé ça. Ou alors, des gens vraiment qui ont ça dans le sang et qui adorent la musique. Par*

TABLEAU 9 : Freins rencontrés dans la poursuite de l'activité musicale/Groupe Famille/Sofiane Conservatoire - DEMOS - Autres		
	Colonne A : Sofiane	Colonne B : Mère de Sofiane
Vision du conservatoire réservé à une catégorie de personnes		*exemple, j'ai quatre enfants. Un des quatre enfants, voilà, il adore tellement la musique qu' il a cette passion-là, et puis moi, systématiquement, en tant que parent, je vais l'inscrire et puis voilà, c'est ça. Ça commence comme ça dans une famille »*
CULTURELLES		
		7. *« Moi, j'ai grandi en Algérie, voilà, une fille, c'est fermé. Oui, pour faire de la musique ou même des études, il fallait quitter ma ville pour aller à Alger parce que je voulais faire médecine, et c'était impossible. Après, j'ai revu à la baisse mes objectifs « il y a les gardes la nuit, il y a tout ça ». Enfin, c'était vraiment compliqué. On nous met des barrières et après ces barrières-là, on les transporte et on les garde gentiment, voilà. Et puis, on vit avec jusqu'au jour où hop, on se rend compte qu'on peut les casser, on peut aller au-delà. »* 8. *« La musique, dans notre culture, c'est fait pour une certaine catégorie de gens on va dire, c'est un petit peu mal vu, les gens qui font de la musique, parce que bon, ils ne sont pas sur le droit chemin, c'est juste comme ça.»* 9. *« En fait, c'est culturel. Je vous parle d'une époque dans laquelle j'ai vécu il y a plus de vingt-cinq ans maintenant que je suis en France. Mais avant ça, c'était comme ça. Les gens qui chantaient, qui faisaient de la musique, ce n'était pas la même image. Une fille qui chante, ce n'est pas une fille de bonne famille, c'est dans ce genre-là. Une fille qui fait de la musique, on dit : « Elle a trouvé que ça à faire de sa vie. ». Alors que c'est juste magique. Moi, quand j'ai découvert ce monde-là, j'étais émerveillée. Je suis plus contente que Younes, je suis peut-être plus impliquée que lui-même. »*

TABLEAU 10 : Facilitateurs de la poursuite de l'activité musicale/Groupe Famille/Emilia Conservatoire - DEMOS – Autres		
	Colonne A : Emilia	Colonne B : Mère d'Emilia
PLAISIR		
	1. *« Voilà, c'est quelque chose qui me plaît. Enfin, surtout, c'est quelque chose que maintenant je pratique depuis longtemps donc je voulais continuer surtout. »* 2. *[à propos de ce qu'il lui plait le plus dans sa pratique musicale] « C'est pratiquer le violon. »*	
APPRENDRE		
Progrès / Utilité d'apprendre	3. *« Au conservatoire tout le monde est en cours individuel. Tu peux être avec une autre mais c'est surtout individuel, c'est deux pas plus, alors qu'à DEMOS, on était tout le temps au moins cinq. C'est vrai, j'ai réussi à m'y faire puisque après, on apprend beaucoup plus, on pourrait dire ça. »* 4. *« Ben, au début, je me suis dis : « C'est un peu plus dur » mais au final non puisque c'est normal de travailler la technique aussi, puisqu'après le son, il est meilleur. »* 5. *« Ben, c'est bien, puisque du coup, les professeurs, ils se centrent vraiment sur ce que tu fais, sur les erreurs que tu peux faire, puisque quand on est en groupe, on fait des erreurs, mais tu ne peux pas approfondir ce que tu fais ou pas entendre exactement si tu joues bien ou pas. »* 6. *« Ben, j'ai trouvé ça différent puisque là le professeur, il se centrait plus sur toi, il se concentrait plus sur ce que tu fais, sur les erreurs que tu peux faire. Il va te corriger et tout… que toi. »*	1. *« En fait, je vois la différence, elle apprend mieux au conservatoire parce qu'en fait elle a son professeur pour une heure alors qu'ici à l'association, c'était une heure pour tout le groupe. »* 2. *« Elle était pas toute seule au début. Mais, maintenant oui parce que l'autre fille a arrêté le violon. C'est mieux, elle n'apprenait pas beaucoup avec tout le groupe. »* 3. *« En fait, les personnes du conservatoire sont venues pour expliquer comment ça allait marcher, qu'elle allait avoir des cours particuliers, qu'elle allait apprendre les notes mieux qu'à l'association. En fait, qu'elle allait se préparer mieux et apprendre. »*

TABLEAU 10 : Facilitateurs de la poursuite de l'activité musicale/Groupe Famille/Emilia Conservatoire - DEMOS – Autres		
	Colonne A : Emilia	Colonne B : Mère d'Emilia
Progrès / Utilité d'apprendre	7. *« La différence, par exemple, c'est qu'à DEMOS, on ne travaillait pas autant le solfège qu'au conservatoire. Souvent au conservatoire, il y a une heure et demie, voire une heure quarante-cinq de solfège. Donc, c'est beaucoup plus qu'à DEMOS. »*	
EXPERIENCES MUSICALES EXCEPTIONNELLES ET VALORISANTES		
Concerts	8. *« Faire les concerts qu'on fait avec DEMOS, ça c'est tout le temps une expérience jolie. »* 9. *« Les concerts à DEMOS, ils sont surtout jolis, ce n'est pas la même chose que les concerts, par exemple, qu'on va faire au conservatoire. »*	
Echanges / Voyages	10. *« On a fait un stage, on est parti, je crois lundi, et on est revenu vendredi soir, quelque chose comme ça. Et donc, on est parti, on avait un peu quelques amitiés avec certaines, et après, ils nous ont mis dans des chambres. Donc, c'était marrant parce qu'en fait, tous les jours, ce n'était pas un voyage genre c'étaient des vacances parce que, par exemple, le matin, on travaillait soit par petit groupe, on était tous séparés. Puis après, on faisait une autre heure en orchestre, et ensuite, on mangeait, etc. Et après, l'après-midi, par exemple, on allait découvrir la ville, on allait à la plage ou on faisait des sorties, on allait au port et tout ça. »* 11. *« C'est surtout quelque chose de magique, c'est tout le temps une expérience en plus, on est tout le temps heureux après. Par exemple, l'année dernière on a eu cet échange avec les Colombiens. Quand même le Président de la France, il est venu nous voir, et aussi le Président de la Colombie, c'est quelque chose d'honorable. »*	4. *« Avant, il y avait pas beaucoup d'amitié entre eux, quand ils sont partis en séjour l'année dernière ça a renforcé leurs amitiés. »* 5. ***« [Et vous, pour ça, c'était un petit peu un déclic ?]*** *Oui, parce qu'elle a plus envie de participer, d'y aller quand il y a des stages. »* 6. *« Les rencontres avec les Colombiens, ça a été quelque chose qu'elle a bien aimé, parce que comme elle parle espagnol, elle pouvait avoir un contact avec les gens. Et quand ils sont partis, elle avait envie de pleurer même. C'était comme si elle s'est attachée à quelque chose. »*

TABLEAU 10 : Facilitateurs de la poursuite de l'activité musicale/Groupe Famille/Emilia Conservatoire - DEMOS – Autres		
	Colonne A : Emilia	Colonne B : Mère d'Emilia
Echanges / Voyages	12. *« Pour moi, c'était quelque chose de joli puisque je parle espagnol car je suis Chilienne, et vu qu'ils sont colombiens, je pouvais communiquer très facilement avec eux. C'était quelque chose de très joli puisque nos cultures sont assez proches. »*	
RELATIONS SOCIALES		
Elèves-élèves	13. *« C'était quelque chose de joli puisqu'on a pu créer des amitiés, beaucoup plus. On a pu se connaître entre nous, parce qu'on n'était pas aussi proche avant, et ça nous a rapprochés en tant qu'orchestre et en tant qu'amis aussi. »* 14. *« Et même à DEMOS, je me rappelle quand on était petit, on se connaissait tous puisqu'on venait du même quartier, c'était sympa, on était tout le temps heureux de se voir et tout ça. »* 15. *[à propos de l'échange avec l'orchestre colombien en juin 2017] « A la fin, ils sont devenus mes amis en quelque sorte, puisqu'on parlait tellement souvent et tout ça. J'étais comme une traductrice aussi pour eux. »* 16. ***« [Tu me parles d'amitié, c'est important pour toi dans la musique d'avoir des amis ?]*** *« Oui, puisqu'après, ça rend tout suite plus joli. Enfin c'est toujours mieux de se dire : « Tiens, aujourd'hui, on va jouer et comme ça on va pouvoir voir notre ami. »* 17. *« Après moi, pour la formation musicale, quand j'ai vu que j'étais avec Amel, ça m'a tout de suite soulagé de ne pas être toute seule. »*	7. *« Au conservatoire, les cours individuels, il y avait aussi Anouchka, ça l'a motivée parce que c'était sa copine aussi. »* 8. *« Je pense qu'elle était bien [à l'orchestre du conservatoire] parce que comme il y avait tout le groupe : Amel, Sofiane. Oui, [c'est important] de garder tout le groupe.»* 9. *« Non, parce que avoir ses copines [de DEMOS] dans le groupe, ça la motive aussi. »* 10. *« En fait, après le stage à Lorient [stage DEMOS], ils sont devenus plus amis, parce qu'avant, ils ne se parlaient même pas, tout le groupe de l'orchestre. »*

TABLEAU 10 : Facilitateurs de la poursuite de l'activité musicale/Groupe Famille/Emilia Conservatoire - DEMOS – Autres		
	Colonne A : Emilia	Colonne B : Mère d'Emilia
RELATION PEDAGOGIQUE		
Professeurs-élèves	18. *« Et voir que le professeur aussi, il est fier de toi puisque tu as réussi à faire toute la partition sans te tromper et que les chefs d'orchestre, ils te félicitent, c'est tout le temps quelque chose de joli. »*	11. *« Parce qu'il y a une bonne entente avec le professeur. Lui, il est très gentil lui. »*
Prise en compte des gouts	19. *« Ce qui est bien aussi c'est que, mon professeur de violon, si par exemple, on veut travailler un morceau qu'on aime, on lui dit : « Monsieur, vous voudriez bien travailler sur une mélodie de Pierre et Le Loup » ? Le professeur, il va faire en sorte de nous trouver cette partition et de nous faire les arrangements pour qu'on puisse jouer la partition. »* 20. *« Avec mon professeur, par exemple, si on veut travailler nos morceaux de DEMOS, il nous aide et tout ça, et les morceaux qu'on fait à l'orchestre du conservatoire aussi. »*	
DEMOS		
	21. *« Mais c'est surtout motivant de garder DEMOS, et de continuer malgré qu'on soit au conservatoire. »*	12. ***« Qu'est-ce qui la motive à continuer la musique aujourd'hui ?*** *Moi, je trouve que c'est le groupe [DEMOS] »* 13. *« Elle sait que si elle n'est pas au conservatoire, elle peut plus participer à DEMOS.*

TABLEAU 10 : Facilitateurs de la poursuite de l'activité musicale/Groupe Famille/Emilia Conservatoire - DEMOS – Autres		
	Colonne A : Emilia	Colonne B : Mère d'Emilia
ENVIRONNEMENT FAMILIAL		
Soutien parentale	22. *« Jouer du violon, faire les concerts, souvent, c'est quelque chose de magique quand on voit, par exemple qu'on remplit des salles, et puis voir que nos parents, ils viennent voir ce qu'on fait toute l'année »* 23. *« Ce qui m'a marquée depuis que je suis toute petite, c'est surtout les concerts. Nos parents, ils viennent nous voir, et après, ils nous félicitent pour le travail qu'on a fait pendant l'année. En fait, ça fait un résultat tellement joli. »*	14. *« Non, ça va mieux parce que, je vois que maintenant, elle a envie de travailler toute seule à la maison. Puisque l'année dernière, on l'obligeait un peu. »* 15. *« Moi, j'étais beaucoup là, j'accompagne Emilia pour les répétitions, pour les stages et tout ça. »* 16. *« Depuis le début, moi, je l'accompagne tout le temps, même au stage, et je reste au stage, aux répétitions, tout le temps. »* 17. *« Je l'accompagne tout le temps parce qu'elle aime bien que je l'accompagne aussi. »*
LIENS AVEC LES FAMILLES		
		18. *« Cette année on doit se retrouver avec le professeur tous les mois. C'est lui qui voulait qu'on participe plus avec les enfants, qu'on voit comment ça marche, comment elle apprend. »* 19. *« On a une bonne relation avec le professeur de violon parce que lui, il nous appelle tout le temps quand il y a des soucis. En fait, l'année dernière, je ne sais pas ce qu'elle avait. Même à l'école, elle avait baissé les notes et tout. Elle n'avait pas trop envie. Elle nous a dit que oui, elle voulait continuer mais on lui a dit, en fait, de travailler mieux parce qu'on voyait qu'elle n'avait pas envie de travailler. »* 20. *« C'est avec lui [professeur de violon qui encadre l'orchestre avancé DEMOS] qu'on a le plus de contact. On parle de tout… on parle mais pas beaucoup de DEMOS, c'est juste que l'on va bien, il parle avec les enfants. »*

TABLEAU 11 : Freins rencontrés dans la poursuite de l'activité musicale/Groupe FAMILLE/Emilia Conservatoire - DEMOS - Autres		
	Colonne A : Emilia	Colonne B : Mère d'Emilia
EXIGENCE		
Niveau élevé	1. *« Un jour, on avait fait un échange avec ceux du conservatoire, un concert pour voir comment ils travaillaient. Donc, on a travaillé avec eux et après on avait des petits concerts. Et donc, on les avait vus, et on s'est dit : « Peut-être, ils ont un niveau au-dessus comparé à nous ». »* 2. *« On se dit tout le temps, par exemple : « Ceux qui sont au conservatoire sont meilleurs que nous » mais en fait, non, puisque maintenant, on voit qu'on est tous au même niveau quand on joue ensemble, on joue les mêmes partitions. »* 3. *« Peut-être qu'ils apprenaient les partitions plus vite, j'avais cette impression. »* 4. *« Au conservatoire et à DEMOS, on ne travaille pas de la même manière. Du coup, je m'étais dit que peut-être j'allais avoir du mal ou quelque chose comme ça. »*	
Travail à la maison	5. *« Je travaille une fois par semaine. Mais pendant les vacances, je travaille beaucoup plus. Par exemple, je peux travailler quatre ou cinq fois dans la semaine alors que quand j'ai école, c'est plutôt une fois. »*	1. ***« [Comment s'est mis en place le travail à la maison ?]*** *C'est plutôt les week-ends parce que dans la semaine, elle n'a pas beaucoup de temps avec le collège et maintenant qu'elle est au lycée c'est encore un peu plus dur. En fait, je vois, elle part à 8h le matin et elle arrive vers 18h le soir. »* 2. ***[L'an dernier, il y a eu le professeur de violon qui vous a contacté puisque qu'elle ne travaillait pas assez à la maison?]*** *Oui, parce qu'il voyait qu'elle n'avançait pas, il a parlé avec elle, et après il m'a appelé. On l'a vu tous les trois et ça va mieux. »*

TABLEAU 11 : Freins rencontrés dans la poursuite de l'activité musicale/Groupe FAMILLE/Emilia Conservatoire - DEMOS - Autres		
	Colonne A : Emilia	Colonne B : Mère d'Emilia
RELATION SOCIALE		
Elève-Elève	6. *« A DEMOS oui, c'était plus facile [de se faire des amis] puisqu'au conservatoire, je suis avec des gens, ils n'ont pas trop mon âge alors c'est plus compliqué. »*	
PEU DE VALORISATION DE L'ACTIVITE		
	7. *« Au conservatoire, on n'a pas la possibilité de faire, par exemple, un petit voyage… C'est dommage. »* 8. *« **[Et tu fais des concerts au Conservatoire aussi ?]** Non, l'année dernière, je n'en ai pas fait. Peut-être que cette année, j'aurais la chance mais je ne sais pas vraiment. »* 9. *« Les concerts à DEMOS, ils sont surtout jolis, ce n'est pas la même chose que les concerts, par exemple, qu'on va faire au conservatoire. »*	
LIENS AVEC LES FAMILLES		
		3. *« **[Le professeur de formation musicale ?]** Non, je ne le connais même pas. »*

TABLEAU 12 : Facilitateurs de l'intégration des élèves DEMOS au conservatoire/Groupe Conservatoire/Professeurs de formation musicale		
	Colonne A : Monsieur Bernier (professeur de formation musicale et de pratique collective au conservatoire)	Colonne B : Monsieur Jednak (professeur de formation musicale au conservatoire)
BASES MUSICALES ET INSTRUMENTALES DEJA ACQUISES		
Bases instrumentales / Rapport à l'instrument	1. *« Sofiane, il avait deux ou trois ans de violoncelle. On pouvait s'appuyer vraiment sur lui, quand on faisait des ensembles, il n'y avait pas de problèmes. »* 2. *« Il s'est encore mieux intégré du fait de sa pratique à DEMOS et de son niveau instrumental. Il savait faire des choses et tout de suite ça l'a mis en valeur. »*	1. *« Ce sont des élèves formidables qui étaient beaucoup plus fortes que tout le reste du groupe, beaucoup plus éveillées alors qu'elles n'avaient pas fait d'éveil mais qu'elles avaient fait de la pratique instrumentale. Par contre, il a fallu gérer la frustration même si on fait beaucoup de pratiques instrumentales en FM. »*
Maitrise du langage	3. *« Sofiane, quand il avait compris intellectuellement d'autres choses, il faisait le lien. C'est comme quand on voit un tableau, on voit des choses, on apprécie des choses mais quand on explique : « Ah oui mais t'as vu la perspective, derrière, il y a l'arrière-plan etc. », quand on explique le tableau quoi, ça prend une autre profondeur. Là pour moi, c'est la même chose. »* 4. *« Donc, donc ce sont des enfants qui fonctionnent bien pour l'intégration sur tout ce qui est transmission orale, imitation. »*	2. *« Elles savaient beaucoup de choses quelque part, en particulier sur la maîtrise des rythmiques, sur l'oreille même, l'oreille était déjà dégrossie, on pourrait dire. »* 3. *« Elles avaient une pratique qui leur permettait d'acquérir des notions extrêmement vite et de maîtriser des rythmiques, des notions auditives, de maîtriser des choses par leur pratique instrumentale beaucoup plus rapidement que les autres. Elles avaient déjà acquis des choses mais elles ne savaient pas forcément les formaliser, nommer. Donc le risque, c'était qu'elles s'ennuient et qu'elles décrochent. »*
MOTIVATION		
	5. *« Voilà puis Sofiane, c'est un enfant qui était motivé, sympa. »*	4. *« Pour revenir aux trois élèves dont tu parles, on n'a pas fait d'exploit avec elles parce que ce sont des enfants qui sont complètement sensibles, déjà naturellement éveillées, gourmandes de musique avec une envie forte. Tout ce qu'on a fait, c'est peut-être de ne pas rater notre coup et d'arriver à les intégrer dans une*

TABLEAU 12 : Facilitateurs de l'intégration des élèves DEMOS au conservatoire/Groupe Conservatoire/Professeurs de formation musicale		
	Colonne A : Monsieur Bernier (professeur de formation musicale et de pratique collective au conservatoire)	Colonne B : Monsieur Jednak (professeur de formation musicale au conservatoire)
Motivation		*structure plus scolaire. »* 5. *« On n'a pas tant de mérite que ça parce qu'elles ont une vraie envie, une vraie motivation, une vraie capacité. Par contre, c'est délicat, il faut faire attention à faire le minimum d'erreur. Par exemple ne pas les mettre chacune dans un cours différent, ça aurait été une erreur. »*
DESIR/ UTILITE D'APPRENDRE		
	6. *« Pour Sofiane, la formation musicale, ça a été quelque chose de très positif parce que c'est quand même comment frustrant de savoir qu'on joue de la musique occidentale écrite et de vaguement comprendre la partition. Donc lui, à chaque fois, il est super content de comprendre, de faire le lien justement avec ce qu'il est capable de faire et ce qu'il y a d'écrit. Donc ça c'était pour lui une vraie découverte. »* 7. *« Il était habile malgré tout, il savait faire des choses et il avait envie. »*	6. *« Elles se sont piquées au jeu[du conservatoire] parce qu'elles savaient très bien que pour franchir l'étape d'après, il fallait passer là. Ils sont toujours plus intelligents qu'on le croit les enfants, les ados. Elles savaient très bien que la pratique collective ludique qu'elles avaient dans leur quartier avec la démarche DEMOS, avec toute sa richesse, les empêcheraient à ce rythme-là et avec ce mode de fonctionnement-là, de leurs ouvrir d'autres portes ».*
SOUTIEN FAMILIAL		
	8. *« Les parents du conservatoire, ils ne sont pas impliqués comme ça peut être le cas avec DEMOS où les parents, ils ont un vrai rôle là-dedans. Les parents DEMOS, même si je vois d'autres parents d'élèves, c'est ceux que je vois chaque semaine, ils viennent chercher leurs enfants et tout ça. Il y a un vrai suivi.»*	

TABLEAU 12 : Facilitateurs de l'intégration des élèves DEMOS au conservatoire/Groupe Conservatoire/Professeurs de formation musicale		
	Colonne A : Monsieur Bernier (professeur de formation musicale et de pratique collective au conservatoire)	Colonne B : Monsieur Jednak (professeur de formation musicale au conservatoire)
Soutien familial	9. *« Avec DEMOS, il y a une vraie démarche. Il faut les emmener à des endroits, à des répétitions à des concerts. Donc les parents, s'ils ne sont pas impliqués, en général, ça ne marche pas. »*	
RELATIONS SOCIALES		
		7. *« Le fait de ne pas arriver seul, c'est important aussi. Elles étaient toujours très proches l'une de l'autre physiquement et mentalement. Mais ça, je pense que c'était important aussi de les laisser continuer à aborder les choses ensemble puisqu'elles avaient tout vécu ensemble jusque-là.»* 8. *« Je pense qu'elles ont trouvé ce qu'elles cherchaient, enfin il me semble, il faudrait leur demander. Et puis avec le charme… les conservatoires ont des inconvénients mais ils ont aussi des atouts et des forces, c'est de rencontrer quand même beaucoup de gens aussi, de partager dans l'orchestre par exemple, il y a plus de monde, il y a plus d'instruments que dans le petit groupe DEMOS, ce qui est normal. Donc elles ont fait des découvertes et c'est ça aussi une école, ce potentiel de rencontre, de faire des choses et essayer d'apprendre.»*

TABLEAU 13 : Facilitateurs de l'intégration des élèves DEMOS au conservatoire/Groupe Conservatoire/Professeurs de disciplines instrumentales			
	Colonne A : Monsieur Chausse (intervenant DEMOS pour l'orchestre avancée et professeur de violon au conservatoire)	Colonne B : Madame Pellet (professeur de violoncelle au conservatoire)	Colonne C : Monsieur Beesau (professeur de violon au conservatoire)
BASES MUSICALES ET INSTRUMENTALES DEJA ACQUISES			
Bases instrumentales / Rapport à l'instrument		1. *« Quand les enfants sont arrivés, je les ai trouvés très bien placés sur l'instrument, c'était bien pour tous les deux. Ce sont des enfants qui ont vraiment des aptitudes pour l'instrument sans aucun problème, et je pense que ce sont des enfants qui sont heureux d'avoir intégré le conservatoire. »* 2. *« Non, mais, ce sont des enfants justement, qui ont une espèce de liberté, une aisance, des choses du fait de faire de l'orchestre. »*	1. *« Ce qui était positif c'était qu'elles se débrouillaient bien, elles avaient une façon de communiquer ensemble et de prendre l'instrument qui était assez naturel, sans problèmes physiques, techniques. Elles avaient un rapport à l'instrument naturel et très facile. C'est une chose qui m'a pas mal impressionné, sans blocages. »*
Musicalité, phrasé	1. *« La progression est plus lente mais musicalement par contre, je pense que la partie musicale est plus développée chez eux car ils ont appris tout de suite en ensemble.»*	3. *« Je trouve qu'ils ont un phrasé parce qu'ils sont tellement habitués à jouer ensemble, ils ont une écoute, une facilité tous les deux par rapport à tout ce qui est phrasé, musique, on sent que ce sont des enfants qui ont déjà un acquis sans doute supérieur à tous les autres enfants. Cet acquis-là est réel. Voilà, la seule chose qui coince, c'est quand même le manque de pratique à la maison, mais j'en ai quelques-uns qui sont aussi dans le même cas et pourtant ils ne sont pas à DEMOS. »*	

TABLEAU 13 : Facilitateurs de l'intégration des élèves DEMOS au conservatoire/Groupe Conservatoire/Professeurs de disciplines instrumentales			
	Colonne A : Monsieur Chausse (intervenant DEMOS pour l'orchestre avancée et professeur de violon au conservatoire)	Colonne B : Madame Pellet (professeur de violoncelle au conservatoire)	Colonne C : Monsieur Beesau (professeur de violon au conservatoire)
MOTIVATION			
		4. *« Je pense que tous les deux aiment leur instrument. On le sent aussi, même quand est un élève ne travaille pas trop. Je pense qu'Amel est contente de jouer du violoncelle et Sofiane, je pense qu'il est content également. Entre l'orchestre et ce rapport que l'on a aussi, qui est tout à fait sympathique, je pense que c'est quelque chose qui leur plaît à l'un et à l'autre. »* 5. *« Ils aiment la musique, ils aiment leur instrument. »* 6. *« La musique les intéresse. Ils ont eu, grâce à DEMOS, ce plaisir de découvrir ce qu'était l'orchestre, l'ensemble, la musique, en général. Et je pense que c'est bien pour ça qu'ils sont là. »*	2. *« La présence de la musique dans leurs vies était assez importante. Ce qui est assez positif, il n'y a pas de moment où elles décrochent de cette idée. »*
DESIR/ UTILITE D'APPRENDRE			
			3. *« C'est une enfant qui à la fois est très disponible physiquement, facile, qui commence à se rendre compte de l'intérêt de la pratique et qui prend plaisir. »*

TABLEAU 13 : Facilitateurs de l'intégration des élèves DEMOS au conservatoire/Groupe Conservatoire/Professeurs de disciplines instrumentales			
	Colonne A : Monsieur Chausse (intervenant DEMOS pour l'orchestre avancée et professeur de violon au conservatoire)	Colonne B : Madame Pellet (professeur de violoncelle au conservatoire)	Colonne C : Monsieur Beesau (professeur de violon au conservatoire)
SOUTIEN FAMILIAL			
	7. *« J'ai un bon contact justement avec les parents, je les croise régulièrement au conservatoire dans le hall et c'est plutôt sympa. Ça se passe bien et c'est pratique pour faire passer les informations parce que dès que je le dis à une maman ou un papa, tout le monde est au courant. Quand on répète le dimanche, les parents accompagnent les enfants, ils attendent, ils sont là. »* 8. *« En tout cas, tous les élèves de DEMOS qui sont entrés au conservatoire ont quand même un soutien, je dirais important. »*		

TABLEAU 14 : Difficultés de l'intégration des élèves DEMOS au conservatoire/Groupe Conservatoire/Professeurs de formation musicale	
Colonne A : Monsieur Bernier (professeur de formation musicale et de pratique collective au conservatoire)	Colonne B : Monsieur Jednak (professeur de formation musicale au conservatoire)
NIVEAU DE FORMATION MUSICALE	
1. *« Quand on leur met une partition sur le pupitre, ils ne lisent pas très bien, enfin c'est plus d'identifier vaguement les choses. Voilà la partition est plutôt un guide, ce n'étaient pas des lecteurs. »* 2. *« Donc au niveau connaissance de la partition même si Sofiane ne savait pas lire, il savait un peu déchiffrer sans savoir concrètement. Toute la formation de l'oreille, savoir chanter, tout ça, il n'y avait rien. Mais ce n'est pas ça le principe de DEMOS. »* 3. *« Le problème de DEMOS pour parler de manière générale, c'est que c'est très bien socialement. C'est super parce que ça permet à certains gamins d'accéder à la Culture. Il faut pas perdre de vue non plus quand même, que c'est quelque chose qui fonctionne beaucoup sur le mimétisme, un peu comme les écoles Suzuki, et qui demande beaucoup de moyens quand on réfléchit, beaucoup de temps pour un résultat souvent… je tempère un peu parce que c'est très bien mais après pédagogiquement … J'avais lu une fois dans Télérama une interview d'une dame qui disait que c'était vachement mieux que le conservatoire parce que quand on arrive à DEMOS, on fait du trombone et au bout de deux heures, on est capable de jouer un morceau. C'est quand même, pas très cool de dire ça parce que ce n'est pas vrai. Et puis, il ne faut pas oublier non plus que quand même DEMOS font des supers concerts à la Philharmonie, mais c'est quand même doubler par des musiciens professionnels qui jouent les vraies partitions, les choses compliquées. Certains enfants font juste des noires. Donc il ne faut pas l'oublier ça parce qu'on a l'impression que les gamins, ils jouent la danse du sabre et que c'est les petits qui ont un instrument, qui font tout.* *Donc ça, il ne faut pas l'oublier. DEMOS, c'est un enseignement, une*	1. *« Sachant qu'il y a eu une difficulté mais je dirais presque technique qui est qu'elles avaient eue deux ou trois ans de pratique instrumentale collective sans intellectualisation du tout, sans apprentissage de la partition, sans recul. »* 2. *« Donc il fallait ne pas les décourager pour ne pas que ça leur paraisse trop fastidieux ce travail de distanciation qu'on fait un peu en formation musicale et qui n'est pas méprisable du tout mais qui n'est pas du tout ce qu'elles avaient fait. »* 3. *« Et puis par contre, sur tout ce qui est vraiment distanciation, réflexion, nommer les choses, la lecture, tout simplement la partition des notes, c'était très faible. »*

TABLEAU 14 : Difficultés de l'intégration des élèves DEMOS au conservatoire/Groupe Conservatoire/Professeurs de formation musicale	
Colonne A : Monsieur Bernier (professeur de formation musicale et de pratique collective au conservatoire)	Colonne B : Monsieur Jednak (professeur de formation musicale au conservatoire)
transmission qui est avant tout orale même s'ils ont des partitions. Ils identifient, ils ont pigé certains trucs mais concrètement ils ne savent pas lire vraiment.. Dans le cas de Sofiane, ce qui était très bien de l'intégrer dans ce cours de FM instrumentale, c'est que ça tournait autour de l'instrument. Tout de suite malgré tout, çà faisait du lien avec ce qu'il avait fait avant. » 4. *« Il y avait des choses qu'ils pouvaient avoir sur des partitions à DEMOS, qu'ils ne comprenaient pas.»* 5. *« Ce qu'il leur manque, à DEMOS, c'est tout le bagage, de la lecture, de la formation de l'oreille, tout ça. »*	
FORME SCOLAIRE	
	4. *« Passant d'une activité extrêmement ludique certainement un tout petit peu tout fou, mais tout de suite gratifiant, tout de suite valorisant sur un apprentissage beaucoup plus scolarisé, beaucoup plus structuré, assis à une table, c'est pas évident. Mais quelque part, elles le voulaient puisqu'elles ont fait la démarche de venir au conservatoire, elles auraient pu rester à jouer entre copines chez elles. Donc voilà, ça s'est très bien passé. Je les croise toujours maintenant sur le même cycle, ça fonctionne bien, il fallait juste faire attention à qu'elles se découragent pas. »*
INTEGRER UN NOUVEL ESPACE SOCIAL	
4. *« Parce que pour les parents, le conservatoire, c'est le centre ville : « C'est pas notre quartier pour prendre le bus, c'est pas notre monde, c'est pas ci, c'est pas ça. », enfin toutes les barrières qu'on peut se mettre : « C'est pas notre musique. »*	

TABLEAU 15 : Difficultés de l'intégration des élèves DEMOS au conservatoire /Groupe Conservatoire/Professeur de disciplines instrumentales		
Colonne A : Monsieur Chausse (intervenant DEMOS et professeur de violon au conservatoire)	Colonne B : Madame Pellet (professeur de violoncelle au conservatoire)	Colonne C : Monsieur Beesau (professeur de violon au conservatoire)
NIVEAU DE FORMATION MUSICALE		
1. *« Les enfants issus de DEMOS ont des petites lacunes de solfège, de lecture »*	1. *« Alors, au tout début ils ne lisaient pas forcément les notes. Ils avaient quand même des choses assez faciles à jouer, les partitions qu'ils m'apportaient en tout début. Par contre, quand je leur demandais de lire, c'était un peu… maintenant, je pense que tout ça, c'est un peu rentré mais ils hésitent encore un peu sur les notes. Bon, ils commencent leur troisième année, c'est encore compliqué mais ils lisent, l'un et l'autre. »* 2. *« Bon, quand je leur demande les notes et le rythme en même temps, tout ça, ça peut être fragile. »*	
TRAVAIL A LA MAISON		
	3. *« Là où pour moi, c'est quand même le problème capital, et j'en ai parlé d'ailleurs avec leur professeur de violoncelle qui les a fait travailler, c'est le travail à la maison. Et moi, je leur expliquais que j'étais contente de les accueillir en leur expliquant que le travail qu'ils avaient fait jusqu'à présent et le travail au conservatoire, c'était un tout petit peu différent puisque j'exigerais quand même du travail personnel pour qu'ils puissent avancer, non pas qu'avant, ce n'était pas*	1. *« Pendant les deux premières années, c'était assez difficile de les faire travailler autre chose que les partitions d'orchestre et de les éveiller de la nécessite d'avoir une pratique pour progresser techniquement à la maison. Et ça commence par le travail régulier. D'une part elles avaient du mal à travailler car elles n'en avaient pas du tout l'habitude. D'autre part le fait qu'elles ne travaillent pas à la maison faisait qu'on avait besoin en cours de travailler des choses d'orchestre qu'elles*

TABLEAU 15 : Difficultés de l'intégration des élèves DEMOS au conservatoire /Groupe Conservatoire/Professeur de disciplines instrumentales		
Colonne A : Monsieur Chausse (intervenant DEMOS et professeur de violon au conservatoire)	Colonne B : Madame Pellet (professeur de violoncelle au conservatoire)	Colonne C : Monsieur Beesau (professeur de violon au conservatoire)
Travail à la maison	*sérieux, mais en tout cas qu'ils puissent avancer sur le plan de la technique instrumentale. Même si encore une fois, tout ce qu'ils faisaient, ils le faisaient bien. Mais le problème du travail reste épineux et c'est quand même la troisième année. »* 4. *« Mais après, à la maison, une fois qu'ils ne sont plus accompagnés, je pense que ça leur est très difficile. Alors, ils ne sont pas les seuls parce que moi, j'en ai d'autres enfants aussi pour qui le travail au quotidien est très difficile. Globalement, j'ai une classe de trente-cinq élèves, j'en ai cinq qui ne travaillent pas. Alors, ça veut dire quoi, « ils ne travaillent pas ? » Ça veut dire que globalement, ce sont des enfants qui sortent leur violoncelle une fois dix minutes par semaine, voilà. »* 5. *« Donc, c'était compliqué. Je pense que la deuxième année, ils ont fait un petit peu plus d'effort, mais le problème c'est que pour eux, quand ils sortent deux fois l'instrument dix minutes ou un quart d'heure, ils s'attendent sans doute à ce que je crie : « Youpi, youpi, vous êtes juste délirants et merveilleux ». Mais je veux dire, quand on fait deux fois dix minutes de violoncelle dans la semaine, c'est mieux que de ne pas le sortir du tout. Alors, ça recule pas, on progresse, tous les deux, mais c'est assez décevant par rapport à ce qu'ils pourraient faire s'il y avait un travail plus soutenu. Alors, moi, c'est vrai que je dis aux élèves que, l'idéal,*	*avaient à DEMOS, ce qui rendait impossible de travailler autre chose parce qu'il n'y avait pas assez de pratique. »* 2. *« Il y a une chose que j'ai déploré pendant les deux ans, c'est le fait de pouvoir aller dans un orchestre avec une pratique si peu régulière et de faire un peu n'importe quoi sans que ça s'entende. Et elles s'en rendent compte. Souvent j'ai entendu, que dans la pratique au conservatoire, on ne pouvait pas faire n'importe quoi, que ça s'entendait. Il y a la notion de « se faire entendre » qui était absolument absente avant le conservatoire, « se faire entendre » individuellement, d'avoir l'impression de participer individuellement à quelque chose, ce qui est valorisant. Du point de vue de l'orchestre c'est valorisant d'arriver en étant prêt. Je pense que de toute façon, idéalement, c'est ce qu'attend DEMOS mais ce n'est pas ce que cette expérience a inculqué aux élèves. »* 3. *« Je suis assez convaincu que la pratique technique individuelle, enfin plus individuelle, est nécessaire à avoir une pratique d'orchestre appliqué et l'expérience qu'ont eu les filles prouvent ça. »* 4. *« DEMOS et le conservatoire rentraient en concurrence du point de vue des partitions. Après j'imagine qu'il peut y avoir un aménagement possible mais il avait y a des moments où elles avaient beaucoup de concerts. Le fait est que même cette pratique au conservatoire et en cours*

TABLEAU 15 : Difficultés de l'intégration des élèves DEMOS au conservatoire /Groupe Conservatoire/Professeur de disciplines instrumentales		
Colonne A : Monsieur Chausse (intervenant DEMOS et professeur de violon au conservatoire)	Colonne B : Madame Pellet (professeur de violoncelle au conservatoire)	Colonne C : Monsieur Beesau (professeur de violon au conservatoire)
Travail à la maison	*c'est quand même de sortir l'instrument au moins six jours sur sept, ce que certains élèves font, pas les trente mais en tout cas, ce que certains élèves font. »* 6. *« Alors, il y a des semaines, où quand même il y a un petit peu plus de travail, je suis contente parce que tous les deux sont plutôt plus habiles. Mais globalement, si je fais un résumé… bon, la première année, c'était juste inexistant ; la deuxième année, un peu plus de travail. Mais c'est dur, là, par exemple depuis septembre avec les deux. »* 7. *« Amel vient en cours et me dit « Voilà, on m'a donné cette partition en me demandant si je peux la travailler avec vous. » Et moi, j'étais super contente. Je lui ai mis des doigtés partout, je lui ai joué, je lui dis : « Mais, c'est fantastique, c'est vrai que c'est plus difficile que tout ce que tu fais depuis un moment, mais tu as encore du temps. ». C'était deux mois avant le concert, je lui dis : « Ecoute, ça te laisse vraiment le temps. » Je note tout, je lui explique, je lui joue, je mets les doigtés. Elle revient la semaine suivante, rien ne s'était rien passé. Je lui dis : « Mais tu n'as pas travaillé ce qu'on avait vu pour que tu puisses jouer cette partie » ? Elle me dit : « Ah ben, non ». Bon. Je lui dis : « Mais, c'est quand même dommage parce que si tu ne la travailles pas, là, pour le coup, tu ne pourras pas gérer quoi, c'est impossible ». C'était des choses, en travaillant qu'elle*	*n'a pas suffit pour leur faire prendre conscience réellement de le nécessité du travail. Elles comptaient sur les cours pour travailler sans faire quelque chose à côté. »* 5. *« Je pense qu'Emilia est une élève sérieuse et appliquée, elle est attentive, sérieuse mais ce n'est pas pour autant qu'elle s'est rendue compte qu'il fallait qu'elle bosse. »* 6. *"**[Faire une pratique au conservatoire c'est incompatible sans travailler à la maison?]** Oui c'est clair dans le cadre d'un cours de violon, j'assume qu'il y a besoin. Et le travail commencé en cours nécessite beaucoup plus qu'une demi-heure par semaine. Peut-être si il y avait trois heures de cours par semaine oui. Ce n'est pas forcément la pratique régulière car une pratique peut être collective, c'est le travail méticuleux d'acquisition personnelle d'une technique, ce qui fait qu'on passe par une préparation. On n'est pas tout le temps ensemble pour jouer mais il y a une préparation avant le jeu. C'est le moment où l'élève est seul avec sa technique avec l'idée qu'on doit améliorer certaines choses pour participer avec d'autres. Je sais qu'il y a des musiques qui ne fonctionnent pas comme ça mais je ne suis pas sur que la musique savante puisse fonctionner autrement. En tous cas ça c'est un exemple qui le dit. Ça pourrait être un rêve que ça fonctionne sans pratique individuelle, ça serait génial! Peut-être que ce n'est pas*

TABLEAU 15 : Difficultés de l'intégration des élèves DEMOS au conservatoire /Groupe Conservatoire/Professeur de disciplines instrumentales		
Colonne A : Monsieur Chausse (intervenant DEMOS et professeur de violon au conservatoire)	Colonne B : Madame Pellet (professeur de violoncelle au conservatoire)	Colonne C : Monsieur Beesau (professeur de violon au conservatoire)
Travail à la maison	*aurait pu jouer correctement. Mais non, puisqu'elle ne travaillait quasiment pas. »* 8. *« Donc ça, le problème majeur en tout cas pour moi c'est le travail. Je peux parler de ce que je connais, puis bon, je sais que la professeure d'alto, elle disait : « Mais, elle me fait rien du tout ». Il y a une petite violoniste aussi, mais qui a arrêté depuis, qui ne faisait rien non plus. Je pense qu'ils sont contents, ils ne manquent pas les cours. Mais le problème du travail…»* 9. *« Mais pour tout ce qui est technique, l'apprentissage du violoncelle, toutes les histoires de position, si on ne travaille pas pour apprendre tout ce qui est doigté, position, s'il n'y pas de pratique par rapport à tout ça, on ne s'en sort pas quoi. Il n'y a pas de secret, enfin, ça se saurait. Alors, les choses qu'ils jouent restent assez faciles, ils le font plutôt joliment. Mais bon, pour le reste, encore une fois, ça ne recule pas mais c'est très compliqué.»* 10. *« Bon, la deuxième année, ça a été un petit mieux que la première année par rapport au travail. Là, comme il y a eu de la coupure de l'été, et je pense qu'ils n'ont rien fait l'été, c'est difficile. »* 11. *« Pour le moment, je suis assez déçue. Par exemple, avec Amel qui est quand même ado, je lui dis : « Mais ce n'est pas contre toi tout ça, ton travail est insuffisant, et ça, c'est décevant d'une part et ça n'avance pas comme*	*la manière dont ça s'est construit. Si les parties de violon par exemple étaient plus faciles, si ça s'était construit différemment … Mais il se trouve que le violon s'est développé dans cette pratique individuelle, ça a ses inconvénients. On a tous souffert en cours des heures de travail mais je trouve que ça fait partie de cette culture. »*

TABLEAU 15 : Difficultés de l'intégration des élèves DEMOS au conservatoire /Groupe Conservatoire/Professeur de disciplines instrumentales		
Colonne A : Monsieur Chausse (intervenant DEMOS et professeur de violon au conservatoire)	Colonne B : Madame Pellet (professeur de violoncelle au conservatoire)	Colonne C : Monsieur Beesau (professeur de violon au conservatoire)
Travail à la maison	*j'aimerais, mais pour toi avant tout ».* *12. « Ils viennent, je ne peux pas dire que ça ne les intéresse pas parce que ce n''est pas le cas. Mais le manque de travail, bon… »* *13. « Bon, ça n'arrange pas mes problèmes, le manque de travail. Et il me dit, assez souvent Sofiane : « Ben non je n'ai pas travaillé ». Amel d'ailleurs, c'était presque un jeu, la première année, je lui disais : « Mais tu en as fait un peu de violoncelle cette semaine ? » « Non ». Donc, bon, j'ai été très patiente, quand même pendant un an. Puis après, parfois, elle me dit : « Oui, j'en ai fait, hier, cinq minutes ». Genre : « Je veux avoir bonne conscience, vous m'aviez demandé de travailler, j'en ai fait hier, cinq minutes ». Bon c'était un petit peu de la provocation et elle travaille plus quand même que la première année. La première année, je me disais : « Oh la, la, ce n'est pas possible ».Mais il y a encore des semaines où elle ne fait rien. Alors, bon, on est en début de troisième année. Donc, ça, c'est un peu décevant. »* *14. « J'avais eu la professeure DEMOS au téléphone je lui avais dit : « Mais quand même, ils ne travaillent pas.» Et je leur avais expliqué, je leur avais dit : « Ecoutez, là, vous avez fait beaucoup d'orchestre, mais moi je suis avant tout votre professeure de violoncelle, donc, vous allez faire du violoncelle et de la musique avec moi. Parfois on fera des duos, des choses, des auditions, des*	

TABLEAU 15 : Difficultés de l'intégration des élèves DEMOS au conservatoire /Groupe Conservatoire/Professeur de disciplines instrumentales		
Colonne A : Monsieur Chausse (intervenant DEMOS et professeur de violon au conservatoire)	Colonne B : Madame Pellet (professeur de violoncelle au conservatoire)	Colonne C : Monsieur Beesau (professeur de violon au conservatoire)
Travail à la maison	*choses comme ça. ». Donc, je leur expliquais que ça allait être un petit peu différent et que j'allais exiger du travail chaque semaine pour qu'ils puissent bien avancer techniquement, même si encore une fois, c'étaient des enfants qui étaient absolument bien placés, j'ai rien à redire sur tout ça. »* 15. *« Mais, ils ont des facilités ces enfants. Voilà, la seule chose qui coince, c'est quand même le manque de pratique à la maison. »* 16. *« Alors il y a des enfants sans doute qui sortent l'instrument dans la semaine parce qu'ils aiment ça et que ça leur fait plaisir. Mais, comme on n'exige pas plus que ça, ça, c'est le souci. Or la musique, ça peut ne pas être comme le sport. Quand vous faites du sport, quel que soit le sport que vous pratiquez, vous allez à votre entraînement qui dure une heure et demie, vous faites, vous rentrez chez vous, et puis, voilà, vous attendez le prochain entraînement qui peut-être une deuxième fois dans la semaine ou la semaine suivante, point. La musique, ça ne fonctionne pas comme ça, c'est-à-dire qu'il y a effectivement le cours où le professeur donne des conseils, des choses essentielles pour la progression et ensuite s'il y a pas du tout de pratique, c'est compliqué. »* 17. *« Evidemment, le fait de pouvoir jouer dans un cadre comme la Philharmonie, dans des ambassades ou des*	

TABLEAU 15 : Difficultés de l'intégration des élèves DEMOS au conservatoire /Groupe Conservatoire/Professeur de disciplines instrumentales		
Colonne A : Monsieur Chausse (intervenant DEMOS et professeur de violon au conservatoire)	Colonne B : Madame Pellet (professeur de violoncelle au conservatoire)	Colonne C : Monsieur Beesau (professeur de violon au conservatoire)
Travail à la maison	*choses comme ça, c'est juste magique, mais bon, tout ça se mérite un peu. Je veux dire, si les enfants ne font rien en dehors. J'étais vraiment triste en deuxième année quand Amel m'avait apporté ses partitions et tout compte fait, malgré l'enthousiasme que j'ai pu mettre, les efforts que je faisais, elle ne faisait rien à la maison. »* 18. *« Je pense que ce sont des enfants qui sont contents d'être au conservatoire. Alors, je me dis que peut-être ces enfants à un moment donné vont prendre un petit peu plus au sérieux le travail à la maison, j'ai bon espoir ; la deuxième année, c'était un petit peu mieux ; là, c'est assez décevant depuis septembre…»* 19. *« Maintenant le déclic pour qu'ils puissent travailler davantage… Quand je dis, ne travaillent pas, je veux dire sortir l'instrument une fois par semaine, pour moi, ce n'est pas du travail, c'est plus : « j'ai envie de faire autre chose parce que le violoncelle me demande un effort que je n'ai pas envie de fournir au quotidien. » ».* 20. *« Quand je leur demande les notes, le rythme en même temps, tout ça, c'est fragile, évidement parce que là aussi, je pense qu'ils ne doivent pas ouvrir souvent leur livre de solfège, très honnêtement. Puisqu'ils ne travaillent déjà pas leur violoncelle, je ne vois pas pourquoi ils travailleraient le solfège. »* 21. *« Maintenant, c'est vrai que le manque de travail reste*	

TABLEAU 15 : Difficultés de l'intégration des élèves DEMOS au conservatoire /Groupe Conservatoire/Professeur de disciplines instrumentales		
Colonne A : Monsieur Chausse (intervenant DEMOS et professeur de violon au conservatoire)	Colonne B : Madame Pellet (professeur de violoncelle au conservatoire)	Colonne C : Monsieur Beesau (professeur de violon au conservatoire)
Travail à la maison	*un point qui essentiel. On a quand même des comptes à rendre quand on est dans un conservatoire, c'est une école où il y a quand même des examens à passer, même si c'est une fois tous les quatre ans. Donc, je veux dire, quand un enfant travaille vraiment trop peu, le problème, c'est que les progrès sont aussi complètement liés au fait qu'ils travaillent peu et à un moment donné, ça coince. »*	
DISCIPLINE		
2. *« C'était un peu chaud au début. Ils étaient un peu vifs, ils partaient en vrille assez rapidement… Comportement, concentration, discipline. Mais ça s'est beaucoup, beaucoup arrangé. »*		
LIENS AVEC LES FAMILLES		
		7. *« J'avais très peu de liens avec les familles, elles sont venues au cours à un moment mais très rarement. Au moment où elles sont venues, c'est qu'il y avait une sollicitation de ma part. »*

TABLEAU 15 : Difficultés de l'intégration des élèves DEMOS au conservatoire /Groupe Conservatoire/Professeur de disciplines instrumentales		
Colonne A : Monsieur Chausse (intervenant DEMOS et professeur de violon au conservatoire)	Colonne B : Madame Pellet (professeur de violoncelle au conservatoire)	Colonne C : Monsieur Beesau (professeur de violon au conservatoire)
UTILITE D'APPRENDRE D'UNE AUTRE MANIERE		
		8. *« [Ils avaient] une pratique qui [leur] paraissait assez auto-suffisante. Les élèves pensaient qu'ils n'avaient pas forcément besoin des cours au conservatoire. J'ai eu une remarque la première année qui disait : "à quoi ça sert?" Elles ne voyaient pas de sens car elles avaient toujours eu une pratique qui marchait. »*
INTEGRER UN NOUVEL ESPACE SOCIAL		
		9. *« Après l'autre versant c'est celui de la pratique parce qu'elles ont commencé à avoir une pratique d'orchestre au conservatoire. Quand on parle d'intégration, c'est d'intégrer un autre mode, une autre organisation musicale, une autre pratique et là il y a un certain nombre de choses qui n'étaient pas vierges pour elles, ce qui leur a été assez difficile d'aborder et d'intégrer : la pratique de l'orchestre , intégrer un nouveau group etc. »*

Annexe 2 : Entretien avec Jean-Jacques Metz

Cet entretien a été réalisé le 1er décembre 2017. Il a été reformulé afin de le rendre plus lisible. La retranscription de cet entretien a pris soin de conserver la fidélité des propos de Monsieur Jean-Jacques Metz.
Entretien entre Tom Caudelle (en gras) et Jean Jacques Metz (normal).

Pouvez-vous me parler ce que vous avez mis en place à Nantes, à l'école Urbain Le Verrier ?
C'est sans doute le premier orchestre à l'école en France, c'était en 1999. Avant de commencer, je voudrais faire une remarque, je viens de participer à un colloque au pôle supérieur de Bordeaux sur le thème des « pratiques musicales collectives à vocation sociale ». Je suis intervenu et j'ai commencé mon intervention par : « Je viens pour une raison, c'est pour parler de contenu. ». Parce qu'en fait, on parle toujours de la forme. Et je voulais démarrer ce colloque de cette façon-là, c'est vrai que j'avais démarré cet orchestre scolaire en 1999, un peu au siècle dernier voire au millénaire dernier. Et en fait, à ce colloque, on a toujours reparlé de la même façon, des mêmes problématiques et des mêmes choses.
Qui étaient par exemple… ?
Ça va être surtout beaucoup sur la forme : la musique aide les enfants, elle les sauve, elle leur éviter d'aller en prison, la socialisation. Mais à un moment donné quand même dans tous ces dispositifs, ils vont vraiment se poser la question : « Comment on apprend à jouer d'un instrument et où on apprend à jouer d'un instrument ? »
Parce que je vois bien, peut-être que le ministère est content que DEMOS et l'orchestre à l'école existe. Mais s'il n'y a plus de premiers cycles de Conservatoire, comment apprend-on à jouer et où apprend-on à jouer d'un instrument ?
C'est vraiment une question. En 1999, c'étaient les mêmes questions que les questions qu'on se pose actuellement.
Plus de questions formelles que des questions sur le contenu ?
Voilà. Le projet, il a vraiment fonctionné, il a démarré comme ça, j'étais à l'époque délégué des professeurs et à ce titre-là, j'ai siégé au conseil d'établissement du conservatoire et l'adjoint à la culture a demandé au directeur du conservatoire : « combien d'enfants du quartier de Malakoff ont été inscrits au conservatoire ? ».

C'est un quartier populaire de Nantes ?

Exactement, juste en face, de l'autre côté de la Loire, le pont à traverser, pas plus long que la Seine.

Et finalement, donc, l'adjoint de la culture m'a dit : « Pour l'année prochaine pour ces établissements, j'aurais des propositions concrètes », c'était vraiment ce qu'il a dit, texto, c'est parti sur une demande politique et ça aussi, je vous fais une petite parenthèse, il faut que ces demandes politiques soient non seulement soutenues mais constantes sur des projets. Malheureusement, ça ne l'est pas. En tous cas lui, il voulait une proposition en me disant : « Si ces enfants ne viennent pas dans nos institutions, il faut que nos institutions aillent dans ces quartiers ». Donc, pour toucher à ces enfants, il y a les centres culturels et l'école. Et moi, j'avais choisi l'école. Donc cette fanfare a démarré dans le cadre de l'école et fonctionne qu'avec des enfants de l'école et ça joue aussi. Il a pas mal de projets de conservatoire qui délocalise des antennes dans certains quartiers mais souvent ça devient des antichambres du conservatoire et ce sont de nouveau les gens du centre qui vont dans ces quartiers-là.

Donc c'était vraiment une volonté politique au départ soutenue par le directeur ?

Bien sûr, il y avait une année où on était sur plusieurs écoles, il y a eu plusieurs propositions et à un moment donné, le directeur du conservatoire a retenu notre proposition. Ils m'ont dit : « Vous allez dans tel école : à l'Ecole Urbain Le Verrier. »

Donc en septembre, on s'est revu avec le nouveau directeur de l'école qui venait d'être nommé et ça a carrément boosté la chose.

Ça avait freiné un petit peu au début avec l'ancien directeur ?

Non, ça n'a pas freiné mais, bon, il était en fin de carrière. Je sais que c'est important que l'équipe pédagogique, l'équipe d'animation, le réseau d'aide, tout le monde travaille en équipe dans ce projet. Ça me paraît essentiel pour que le projet fonctionne.

Mais vous étiez quand même embauché par le conservatoire, c'était un peu comme une antenne du conservatoire ?

Alors au début oui c'était payé par le conservatoire, je travaillais avec un jeune qui venait d'avoir son prix de percussions, qui n'avait jamais enseigné, et un tubiste. Il y avait un professeur pour les cuivres graves, un autre pour les cuivres aigus et un pour les percussions.

Et l'objectif de cette fanfare, c'était quoi ?

C'était d'avoir une réelle pratique instrumentale, chaque enfant avec son instrument. Le premier objectif c'était « jouer ensemble ». On a fait beaucoup de choses par les

méditations et en fait le but c'était tout de suite comprendre qu'on apprend pour jouer. En fait, c'est parce qu'on a un concert de prévu qu'on doit apprendre.

Et donc, on est pas passé par la formation musicale traditionnelle. Donc je suis parti sur la transmission orale mais en fait l'idée, c'était vraiment de faire de la musique avec des enfants. Alors, naturellement, je n'ai pas eu cette idée-là aussi aboutie dès le départ, j'ai fait des erreurs, il y a des choses que j'ai essayées et que j'ai arrêtées. Mais en tout cas l'idée, c'était de créer un répertoire à travers lequel il y a une progression instrumentale, où il y a en fait les éléments qui remplacent la méthode progressive du débutant, les mêmes acquis. Mais il y a des acquis différents aussi parce qu'ils jouent déjà ensemble, ils savent ce que c'est une direction, on fait de l'analyse sans le savoir. Mais tout ça dans la pratique. L'idée, c'est bien de démarrer de cette façon-là et l'année d'après de nommer les choses. On a tous parlé avant d'écrire. C'est-à-dire qu'on part de ce que les enfants ont vécu sur scène musicalement et par rapport à ça, bah voilà, ça s'appelle comme ça, ça se fait comme ça. C'est là où il y a le passage à l'écrit et de ce fait ça prend sens pour l'enfant.

L'autre idée, « jouer ensemble ». Donc, on a commencé au mois d'octobre. Au départ, c'était trompette-djembé. Je ne savais pas combien d'enfants allaient s'inscrire et on a eu une cinquantaine d'enfants, donc on a tout de suite rajouté le tuba. C'est sûr que l'orchestre à l'école, en général, on prend une classe de CE1 ou de CE2 et on reste pendant trois ans avec. Je trouve que c'est sans doute plus simple à organiser. Et sur la base du volontariat, les enfants viennent ou ne viennent pas. S'ils viennent pas si ou ils viennent moins, vous avez intérêt à vous poser des questions : Pourquoi ? Pourquoi ils ne viennent plus ?

Je ne suis pas contre le fait de prendre une classe entière, que tous les enfants doivent faire de la musique, bien au contraire, mais quand vous leur faites un projet fort important de musique sur trois ans avec une classe entière et excusez-moi de dire ça mais vous avez deux boulets dans la classe, là, il faut être très fort pour faire avancer le projet. Donc, j'ai préféré toujours le temps périscolaire.

C'était après l'école ?

C'était après l'école et une heure sur le temps du midi.

Donc, les enfants sont quand même venus alors que ça rajoutait une activité supplémentaire ?

Tout à fait ils restaient, enfin, ils ne partaient pas.

Et vous avez parlé de trois ans, vous avez mis en place un parcours sur trois années ?

Au départ, on n'a pas pris les CM2. Parce qu'on ne savait pas si on pouvait faire quelque chose en sixième donc on a dit : « On favorise les CE1, CE2, CM1. » et en fait, en général,

on en fait une filière sur trois ou quatre ans. Il y a eu un prolongement aussi au collège qui n'a pas bien marché et finalement il y a des anciens qui revenaient tout simplement à l'école élémentaire pour en faire un peu plus et c'est là où on voit bien le lien social qui existe même si je dis : « Il faut arrêter d'en parler parce qu'on a que ça en amont. » On est professeur de musique, on est professeur d'éducation musicale, quelque part, on éduque les enfants. Notre moyen, nous, c'est la musique. Je ne suis pas sportif, je suis musicien.

Juste pour la petite anecdote, on a eu une famille de cinq enfants : quatre garçons et une fille. Ils ont tous fait du tuba. Le choix de l'instrument, ça aussi on peut se poser beaucoup de questions. Est-ce qu'il y a un réel choix ? On pourrait dire que chez nous c'est des non-choix parce qu'il n'y a pas de violon, il n'y a pas de flute. Mais je crois que c'est important le choix de l'instrument. D'ailleurs, on a regardé, il y avait tout un immeuble où ils faisaient de la trompette. Tout simplement parce que le soir il fait nuit et s'ils terminaient par les trompettes ils pourraient rentrer tous ensemble.

Et ce projet d'orchestre à l'école, il existe toujours ?

Alors là, on l'a mis un peu en standby et il va redémarrer sur un projet un peu plus ambitieux.

Ça a duré combien de temps là, cet orchestre dans cette école ?

Quinze ans.

C'était l'orchestre de l'école et les nouveaux enfants se rajoutaient… comment ça se passait ?

Il y avait toujours deux groupes. Il y a les débutants de l'année avec lesquels il faut faire un travail spécifique et les autres.

Et après, une fois qu'ils ne sont plus débutants, ils rejoignent les autres ?

Voilà. Et c'est dans le répertoire. Comment gérer un groupe hétérogène ? Mais la musique s'y prête complètement. C'est-à-dire dans le répertoire d'un groupe, ceux qui ont déjà joué tel thème, ils vont rajouter un contrechant, rajouter une tierce au dessus et voilà, et on améliore les choses.

Vous avez dû tout créer au niveau du répertoire ?

Oui, c'était un répertoire qui était totalement créé pour ce genre de formation. Après, dans la suite du projet, c'est l'idée d'un projet que je vais lancer, c'est finalement de réussir à avoir un bon niveau de fin de premier cycle en CM2.

D'aller vers les objectifs du conservatoire du premier cycle ? Avoir les mêmes exigences ?

Voilà. Mais pas pour tous. Enfin si, pour tous mais tout le monde n'y arrivera pas. Et donc là, le seul moyen c'est de réussir à différencier l'enseignement général de la musique de l'enseignement spécialisé de la musique. On est toujours dans nos conservatoires même si c'est un peu moins le cas, mais le professeur certifié a toujours en tête : « Il faut que je le démarre de façon spécialisée afin de permettre aux élèves de passer un DEM. ». On est quand même dans cette idée que si on n'a pas appris- je vais très loin là, je pique un peu- les sept clés, on ne pourra jamais passer un DEM. Apprendre les clés, ce n'est pas faire de la musique. Moi, je suis issu d'un folklore et je suis entré au conservatoire qu'en seconde. Et donc revenons à nos fanfares, il y a deux jours d'enseignement général de la musique. Et dès la fin de la première année voire le début de la deuxième année on repère des enfants qui ont envie d'aller plus loin, qui ont les possibilités et donc ces enfants-là, on les met quatre jours dans la semaine. C'est-à-dire que ces enfants, ils restent les deux autres jours à la sortie de l'école pendant une heure et là, on affine les jeux instrumentaux, on travaille en petits groupes de chambre et on passe à l'écrit pour eux.

Avec plus d'individualisation pour ce petit groupe-là ?

Oui, c'est de la musique de chambre, voilà, ce n'est pas du cours individuel mais ce sont des petits collectifs avec toujours des passerelles entre les deux possibilités parce qu'il y a peut-être un enfant qu'on a senti et puis finalement : « Oui, je veux, tu veux, mais non je n'ai pas envie » ou il y en a un autre qui s'est réveillé un peu plus tard. Mais leur expliquer que finalement après si jamais tu as envie d'aller plus loin, tu peux rejoindre l'enseignement spécialisé, et là, le conservatoire prend tout son sens pour moi parce que là il y a un deuxième cycle au conservatoire et là, il faut qu'il y ait des passerelles. Lui bon OK, il connaît peut-être moins la théorie, il ne connaît pas la différence entre le demi-ton diatonique et demi-ton chromatique au test, il ne calcule pas bien les commas mais il joue pas mal de son instrument. Et il a envie maintenant de passer à l'écrit.

Mais on est encore... les méthodes de débutant même les méthodes actuelles qui sont imprimées, il n'y a pas marqué « pour sept ans, huit ans, neuf ans, dix ans, quinze ans ». Ce n'est pas du tout les mêmes apprentissages. Donc là, on est sur de l'école élémentaire et des enfants… alors dans l'école en plus où j'étais, il y avait beaucoup d'enfants dont les parents étaient en attente de papier, les enfants qui ne parlaient pas un mot de français. Donc, ils sont déjà en train d'apprendre une autre langue, le français, si en plus, vous leur mettez tout de suite cet écrit de la musique, c'est compliqué.

C'est moins accessible pour vous de passer, de commencer l'apprentissage par l'écrit ? Si on veut diversifier le public, ça peut poser problème ?

Il y a ça et l'enfant démarre de plus en plus tôt. On se demande s'il ne faut pas que l'embouchure de tuba soit greffée dans l'embryon *(Rires).* Mais vous voyez ce que je veux dire ? J'avais trouvé une méthode de cor de la fin du XIX$^{e\ siècle}$, le préambule disait : « Le cor est un instrument difficile. On commence cet instrument lorsqu'on est au régiment. » Il y a rien d'écrit. Il n'est pas expliqué comment on fait. Maintenant, on commence avec des enfants de plus en plus jeunes, donc il faut absolument transmettre différemment et l'oralité est une des réponses sans doute à cette problématique.

Donc, je reviens sur cette idée de l'enseignement général et enseignement spécialisé de la musique. Alors, en en parlant autour de moi dans le monde des cuivres, on arrive à s'y retrouver apparemment mais c'est plus complexe pour les cordes. On peut nous, en France, dire : « on a une pédagogie plus cuivre. » Et ça les directeurs n'aiment pas l'entendre parce qu'ils veulent que tout soit dans le même moule. J'ai des petites anecdotes. Moi, j'étais invité dans une formation à São Paulo. Le directeur m'a reçu pendant deux jours, c'était extraordinaire, un peu le même projet que « *El Sistema* » mais il ne faut pas leur dire parce que ce sont des trucs brésiliens. Et finalement, on prend le café comme ça et il parlait bien français et il me dit comme ça : « Mais on fait du solfège.» Et ça il me le disait parce que j'étais français. Et après, partout j'ai fait toutes les salles des cours, je n'ai pas vu un cours de solfège. J'ai vu du solfège appliqué, j'ai vu un apprentissage global mais je n'ai pas vu un cours de solfège. Et l'autre chose, il me dit : « C'est rigolo parce que vous me dites qu'on peut faire des cours collectifs avec des cuivres. Alors que mon prof de trompette, il me dit que ce n'est pas possible. » Et alors, je lui dis : « Bah oui, c'est vraiment rigolo parce que moi dans mon pays, en France, on me dit que ce n'est pas possible avec les cordes ». Et en fait, pourquoi ça fonctionne et pourquoi il laisse tranquille son professeur de trompette ? Parce que dans une symphonie de Beethoven, il faut quarante violons contre deux trompettes. C'est aussi simple que ça et ça, comme quoi le répertoire est important. Une fois qu'on a défini le répertoire, on a la formation, et après, on a le mode de transmission parce que tous les répertoires ne se transposent pas de la même façon. Et donc là, c'était flagrant. Il dit : « Moi, ce que je veux c'est qu'on me dirige cette symphonie de Beethoven, avec deux trompettistes qui jouent bien leur partie, éventuellement deux remplaçants. Mais par contre, il a besoin de violons.

Cette idée de répertoire, ça me paraît important, le fait de se mettre d'accord sur un répertoire oblige l'équipe pédagogique à aller dans le même sens. Parce qu'on a tous nos

travers. Autour de la table, on va tous être d'accord et finalement quand on va travailler en sous-groupes, est-ce qu'on va vraiment dans le même sens ? Voilà, on a des idées, on a le poids de notre maître qui nous a appris, l'important pour moi, je le dis à mes collègues, ce qui m'importe c'est que le matériel soit préparé. Chacun fait ce qu'il veut avec les enfants. Si tu penses qu'il faut qu'il passe plus de souplesse, chacun est libre de sa pédagogie mais il y a le répertoire.

Sur quel répertoire vous êtes-parti pour la fanfare ?

Il y a deux esthétiques qui se sont imposées à moi, c'est effectivement ce que j'appelle un peu de la musique actuelle et de la musique baroque. Musique actuelle au départ pour laisser les enfants jouer et l'année d'après, j'amène le répertoire baroque. Je mélange toujours une pièce transmise oralement de musique actuelle de plus en plus complexe et une pièce écrite baroque. Ça aussi, la musique transmise oralement permet de jouer des choses plus complexes que s'il fallait la lire. Pourquoi on s'interdirait de jouer des choses complexes avec des enfants parce qu'ils ne peuvent pas la lire ? Avec des contretemps notamment : vous faîtes un reggae, si vous le chantez trois fois avec eux, c'est bon. S'il faut qu'ils lisent, qu'ils regardent le chef qui dirige, c'est impossible. C'est aussi simple que ça. Et on passe à côté de musique intéressante. Bon après, on n'a pas parlé d'improvisation encore mais même chose, je veux dire, si on lit que de la musique, on n'improvise pas.

La deuxième esthétique, le baroque. Alors, musique baroque, j'ai mis notamment « les funérailles de la Reine Mary » de Purcell et « les chorals » de Bach. J'ai fait des petits arrangements et donc c'est à partir de ces chorals qu'on apprend à lire le rythme, c'est-à-dire qu'il y a une pièce baroque où il y des noires et des blanches, une autre pièce baroque où des noires, des blanches et des croches et une autre pièce baroque où des noires, des blanches, des croches, des doubles croches et c'est là que j'amène les notions.

C'est plus facile de rentrer dans la lecture avec le répertoire baroque pour vous ?

D'une part, c'est souvent conjoint au départ mais voilà un exemple de différence entre une lecture qui pourrait être spécialisée et un enseignement général de la lecture parce qu'en général, ça ne veut pas dire : « Jouer juste en fanfouille », on peut très bien aussi chercher le beau mais pour moi, l'enfant apprend à lire des notes de sa clé et c'est tout. S'il est là encore dans trois ans ou dans quatre ans, on verra. Ce qu'il y a d'important, c'est qu'il sache que ses petits copains ne lisent pas forcément dans la même clé, c'est une richesse qu'il ne faut pas ôter. Donc, pour moi la lecture des notes se fait en sous-groupe avec le professeur d'instrument et comme ça, on ne perd pas de temps.

Et dans la formation musicale traditionnelle en conservatoire avec des instruments mélangés ça créé une difficulté supplémentaire pour vous ?

Exactement. C'est pour ça qu'on a créé le premier cycle par famille. Et il y a un professeur de formation musicale qui est en binôme avec un des professeurs d'instrument. C'est tout le premier cycle qui est fait comme ça.

Les cordes le font aussi de leur côté ?

Les cordes le font, les bois le font. Apprendre à lire les lignes supplémentaires pour la flûte, oui, mais pour le tuba, il n'y a pas besoin de lire cinq lignes supplémentaires au-dessus de la clé de sol. Je veux dire, il faudrait apprendre à lire éventuellement en bas et encore en premier cycle.

Et la formation musicale est reliée à la pratique ?

Oui. Je prends, vous regarderez dans le deuxième volume de ma méthode, c'est bien expliqué. Par exemple, on reprend le thème du blues qu'ils ont joué en première année : donc, on a : « Sol, Do, Do. » Donc ça, ce sont des notes pivots de la trompette en si bémol. Pour le corniste, ces notes pivots sont : « Do, Fa, Fa » et le trombone : « Fa, Si, Si. » D'accord ? C'est beaucoup plus logique. Pourquoi la première note qu'ils doivent apprendre lire, c'est un Do ? C'est peu de chose oui mais il y a tellement d'enfants qui se démotivent car ils ne réussissent pas à lire. Donc, je dis aux professeurs d'instrument de reprendre les partitions, donc on donne les partitions de ce qu'on a joué et comme par hasard, et ben pour le cor Fa, toutes les notes sont autour du Do et du Fa. Et donc après, il apprend à lire une note en dessous et une note au-dessus et ainsi de suite. En fait, c'est le même principe que *Dandelot*.

Et pourquoi vous êtes parti en premier lieu d'un répertoire de musiques actuelles ?

Parce que le premier concert, c'était uniquement de l'improvisation déjà. Je propose quelque chose avec mon instrument, vous répétez, beaucoup de mimétisme. Ça s'est vraiment passé comme ça et si on regarde le projet que j'avais écrit et ce que c'est devenu, on n'a pas du tout fait ce qui est écrit et heureusement. J'avais dit « La première année, c'est jouer ensemble » et en fait, si vous regardez cette vidéo, au bout de deux mois, les enfants, ils ont joué ensemble. Et donc je me suis dit : « ils arrivent à produire des sons, ils arrivent à faire des rythmes, a jouer des hauteurs de note différentes mais il y a toute sorte d'hauteurs de note. » Je me suis dit : « Tiens, on va faire des accords » et c'est là où j'ai eu l'idée du blues. Et faire juste les trois accords et se servir de la proposition des enfants pour faire les groupes d'accord. Et deuxième chose, donc on fait ces accords et là-dessus, je jouais le thème. Qu'est-ce que je n'ai pas vu ? Du coup, il y a un gosse qui joue le thème et

je lui ai pas appris, il a juste copié. Et là, j'ai pris une grosse claque parce qu'en fait, il faut avoir de l'ambition pour les enfants et on en a tous. Dès que j'ai dit ça en formation, tout le monde dit : « Oui, oui. Voilà, bien sûr ! » On en a tous mais c'est mieux de se le dire tous les matins. C'est le seul projet que j'ai fait où les enfants étaient toujours légèrement devant le projet. Pourquoi ? Une des raisons, c'est parce qu'on a ôté cette barrière de l'écrit. Du coup, il y a quelque chose de beaucoup plus spontané et donc, les enfants nous ayant imités, je leur ai appris le thème et finalement, on avait basse, accords, thème, on a toutes les formes de la musique. Et c'est comme ça que j'ai développé le répertoire petit à petit. Et on avait demandé de ramener des musiques qu'ils aimaient.

Là où les enfants ont vraiment joué un rôle sur le répertoire, c'est qu'on avait bon nombre d'enfants entre dix et quinze nationalités différentes dans la fanfare et donc on avait la rumba, on avait un thème de l'Afrique centrale, on avait tout ça et effectivement on sentait bien qu'il y avait une poignée d'élèves qui étaient moteur dans cette pièce parce que même s'ils étaient nés en France, c'était plus en lien avec leur culture. Après, si je reviens sur cette musique baroque, c'est bien que la musique actuelle est exactement conçue comme la musique baroque et pas l'inverse. C'est une musique improvisée, une musique avec un thème simple qui pouvait être ornementé, il y a l'idée d'accords mais ça peut être aussi une juste être une basse et un dessus. Voilà, il y a vraiment beaucoup de similitudes et donc les deux esthétiques sont des musiques que j'appelle évolutives musicalement. Travailler avec un groupe, c'est bien mais il faut toujours faire attention à ne pas être tiré vers le bas et de ne pas ennuyer des enfants qui d'un coup vont très vite. Et donc, j'avais écrit une pièce comme ça « La petite surprise » qui était vraiment construit sous la forme thème et variations dans l'esprit très classique sans beaucoup de prétention avec thème simple et une dizaine de variations. Et quand vous avez des enfants d'un coup qui ont envie d'en savoir plus vous pouvez leur faire faire des variations plus complexes.

Et tout à l'heure vous parliez d'improvisation ?

Alors l'improvisation, c'est vraiment le moment où j'attends le son improbable. La pièce, je l'ai appelée « Trouve le chemin de l'air ». On lance une rythmique, on travaille beaucoup en rond, et à tour de rôle, l'enfant rentre dans le rond, dit quelque chose et ressort. Au départ, c'est systématique ils rentrent dans le rond l'un après l'autre et il y en a qui font le pitre. Après je me suis dit : « Justement pour éviter qu'ils fassent le pitre on va mettre une carrure de quatre mesures. » Et donc, il y a la même rythmique et il y a une basse qui remonte juste sur la dernière mesure, « dès que tu entends ça, c'est fini ». Le fait de limiter ceci dans le temps, l'enfant est amené quelque part à réfléchir à ce qu'il va faire

parce que c'est rapide. Donc, celui qui fait le pitre déjà, il va commencer à plus le faire, donc il va rentrer dans le rond et il va jouer mais il y en a d'autres enfants qui réfléchissent avant. Puis après on en discute. « Ah ! J'ai trouvé ça intéressant » et comme vous êtes le professeur, vous êtes un peu la référence. Vous avez dit : « Tiens, je trouve ça intéressant, refaisons un tour d'improvisation. » Ils vont tous copier ce qu'a fait le garçon parce que sûrement, il a été mis en valeur. Donc là, pour casser la chose, je dis : « Attendez, ce n'est pas parce que je lui dis que c'était intéressant qu'il faut faire la même chose, il faut trouver d'autres choses. » Et donc on leur donne des pistes. Je vais montrer une vidéo d'un enfant qui improvise lors d'un concert. (*Visionnage*). On n'a pas parlé d'évaluation mais pour moi, ça c'est une évaluation.

Le concert et la prestation ?

Je veux dire par rapport au travail fait. J'ai rencontré le papa de cet enfant qui est persuadé qu'on a aidé à l'éducation de son enfant et il nous en remercie. Quand je parle d'évaluation, il ne faut pas qu'on fasse juste de l'évaluation musicale. Je veux dire, il y a plein de choses, je me rappelle au début, on donnait rendez-vous une demi-heure avant et à la fin, on donnait rendez-vous à l'heure du début, ils étaient là. Donc, il y a des choses comme ce qui se mettent en place comme ça grâce à ce genre d'atelier.

Moi, j'étais trompette solo ça faisait vingt ans et un jour, j'ai décidé de faire autre chose et je pensais pas du tout que j'étais capable de faire ça. Et finalement, on a tous ces qualités-là, il faut juste les laisser émerger. Par contre, c'est du boulot, c'est de la préparation. C'est terrible parce que là actuellement, il y a quand même trente mille enfants qui démarrent un peu de cette façon entre DEMOS, l'orchestre à l'école, Passeurs d'art. Donc on voit tous ces enfants qui dévorent la musique et si on pouvait évaluer un peu tout ça parce que c'est bien beau de critiquer les conservatoires mais bon, à l'heure actuelle finalement, ben c'est quand même dans les conservatoires qu'on apprend à jouer de son instrument.

D'ailleurs, est-ce qu'il y a des élèves de la fanfare qui ont voulu s'inscrire au conservatoire ?

Il y en a quelques-uns qui sont allés au conservatoire, voilà, ça a fait des parcours de deuxième cycle, de troisième cycle selon les cas.

Et est-ce qu'il y a des difficultés dans le passage de ces élèves au conservatoire ?

Au début oui parce qu'on était souvent très traditionnel et une fois qu'on a créé la Petite Fanfare au sein du conservatoire moins.

Vous avez créé une fanfare au sein du Conservatoire ?

Le premier cycle, c'est ce qu'on appelle « La petite fanfare du conservatoire. »

Ça s'est créé après ?

Quatre, cinq ans après. Mes collègues du conservatoire, les anciens, ils sont venus au concert et ils m'ont dit : « Mais pourquoi on ne travaillerait pas comme ça au conservatoire ? ». Et donc on est parti comme ça au niveau des cuivres. L'année d'après, les bois ont enchaîné et l'année suivante les cordes.

Mais il y avait quand même de la formation musicale, des cours individuels, à côté ?

Non en même temps. C'est là où il y a ce binôme actuellement entre le professeur d'instrument et le professeur de formation musicale. Ça veut dire que cette année, moi j'ai redémarré un groupe avec cette méthode-là. On se voit deux fois une heure et demie par semaine : quarante-cinq minutes de chant, de rythme autour du piano, quarante cinq minutes en tutti avec moi et deux jours après, quarante cinq minutes en tutti avec moi et de nouveau sous-groupe. Mais ça fonctionne pas comme je voudrais, mes collègues, ce n'est pas qu'ils ne veulent pas mais ils me disent : « On n'a pas compris ça ». Et donc l'objectif bien sûr, c'est de jouer, donc ils ont démarré là au mois de mi-septembre et fin décembre, ils vont jouer le funk et le blues au cours du printemps, tout le groupe.

Le premier cycle du conservatoire se déroule comme cela ?

Exactement.

Il n'y a plus de parcours individuel ?

Non. Mais on est encore en train de parler : « Est-ce qu'un cours collectif, c'est un cours à deux ou à trois ? Est-ce que c'est deux fois une demi-heure ? ». Déjà, je veux dire il y a plein de choses qu'on ne peut pas résoudre dans un cours individuel : un accord à trois sons par exemple, c'est impossible à faire. Et il y a quand même le problème de l'image de professeur qui a un plus beau son que l'enfant normalement. Mais très vite pour l'enfant, ça peut être inaccessible donc c'est quand même dévalorisant. Les enfants, ils apprennent entre eux énormément mais là, j'ai un contre-exemple. J'ai démarré cinq trompettistes, il y en a quatre qui marcheront très bien et il y en a un pour le moment, c'est ni fait, ni à faire mais pour d'autres raisons, il est ailleurs. Et donc là, je suis obligé de le prendre à part. Je l'ai déjà pris à part avec sa mère, on a discuté un peu et je vais le reprendre parce que ça n'avance pas d'un iota. Je fais un cours individuel quand il y a un problème individuel que je ne peux pas régler dans le cadre du groupe.

Et ceux qui ont intégré en premier le conservatoire quand il n'y avait pas encore ces petites fanfares, quelles ont été les difficultés ?

D'abord ils sortaient de la fanfare et d'un coup, ils étaient dans un cours individuel avec un professeur, un cours de solfège quelque part, un cours de chant quelque part. Ça a duré deux mois ou trois mois et ils revenaient à Urbain's Band (la fanfare de l'école)

Ils pouvaient continuer quand même à Urbain's Band ?

Bien sûr, bien sûr.

Et pour vous, c'était cette notion de « jouer ensemble » qui n'était pas assez développée puisqu'il n'y avait pas de pratique collective au conservatoire ?

Il y en avait mais à partir du deuxième cycle, comme partout. Les enfants ont tellement changé, c'est une obligation de réflexion. Je veux dire, si on parle des cuivres, là il y a quand même eu un peu de renouveau, il y a eu pas mal de fanfares de rue qui sont revenues, qui ont remplacé en fait les harmonies militaires. Il y a les *brassband* qui se sont bien développés. Regardez suite à la sortie du film « Les choristes », d'un coup, il y a des chorales partout. Et pourquoi ? Parce que les gens ne se sont jamais posé la question du répertoire avant. Si on fait de la chorale à cœur joie comme il y a trente ans, ça ne marche pas, c'est tout.

Il faut que ça soit plus accessible ?

Pas accessible mais il faut que ça soit en phase avec le moment de la société, avec l'époque dans laquelle vivent les enfants.

Vous voulez dire qu'on ne pourrait pas proposer des chants grégoriens aujourd'hui à des enfants de quartier ?

On peut, on peut mais il faut biaiser.

Donc cette fanfare au sein du conservatoire, elle remplace le premier cycle ?

Voilà. Et actuellement, il y a deux élèves qui ont démarré la petite fanfare qui sont au Conservatoire à Rayonnement Régional de Paris, un tromboniste qui est au Conservatoire National de Lyon. On a eu des grands élèves qui ont passé leur DEM qui ont démarré à la Petite Fanfare.

Comme quoi, ce n'est pas impossible.

Exactement, ce sont des gens qui vont être professionnels.

Et au moment où ça a été mis en place, au conservatoire, comment les professeurs ont réagi ? C'est le directeur qui a imposé ou c'était une réflexion pédagogique ?

Non, c'est nous les cuivres. C'est nous qui voulions et donc ça a comploté quand même pendant deux ans.

Et ils étaient inclus dans le projet de fanfare les professeurs de formation musicale ?

Au début clairement, j'avais dit non mais en fait, le directeur m'a tenu tête et il avait raison. Et il a dit : « OK, vous pouvez démarrer comme ça mais vous êtes obligé de prendre un professeur de formation musicale de référence ». Il a dit ça pour deux raisons : parce qu'il savait que ça allait râler et parce que les professeurs de formation musicale ont des aptitudes de gestion de groupe qu'on n'a pas. Et il avait entièrement raison, ça a donc amené finalement à créer la Petite Fanfare en binôme avec ces professeurs de formation musicale.

Vous le disiez, les professeurs d'instrument sont pour vous plus à même de juger ce qui est adapté à la progression des élèves ?

Exactement. Après, il y a aussi le choix des tonalités. Les expériences qu'on avait faites avant, maître unique avec un violon, un tuba, une flûte à bec et un clavecin. Bon, c'est bien beau pour la transversalité mais qu'est-ce que vous allez faire comme musique avec ? Quelle tonalité vous allez choisir ?

Au sein du dispositif DEMOS, tous les instruments de l'orchestre sont mélangés.

C'est une erreur. Pourquoi tous les compositeurs, les grands compositeurs ont écrit en Ré majeur et en Sol majeur pour le quatuor à cordes ? Pourquoi la plupart des symphonies de Mozart sont en Ré majeur, Sol majeur ? C'est parce que le quatuor à cordes sonne naturellement bien dans ces tonalités là. Pourquoi tout le répertoire d'harmonie tourne autour de ce Si bémol majeur ? C'est parce que l'harmonie sonne bien en Si bémol majeur, parce que l'organologie des instruments est faite de cette façon-là. C'est tout !

Par exemple, on voit bien tout le répertoire que nous ont écrit nos compositeurs, directeurs des conservatoires pour les évaluations de fin d'année, le répertoire des années 60, 70, 80. C'est que du Do majeur parce que c'est pensé pour le piano. Donc ça fait automatiquement Ré majeur pour la trompette. On sait bien que le Do dièse est une note fausse, c'est la note la plus fausse, voilà, c'est amener quelque chose de compliqué. J'ai vu une partition proposée par l'orchestre à l'école, la première note du trombone, c'est un Do, c'est une erreur. Là, c'est un compositeur qui ne sait pas, c'est-à-dire que la personne ne s'est pas préoccupée du tout de l'organologie, comment est fabriqué cet instrument, quelles sont les notes faciles, les notes difficiles. Et malheureusement, c'est compliqué de trouver une tonalité qui ira à la flûte, au violon, au saxophone alto et à la trompette.

C'est pour ça que vous préconiser de commencer l'apprentissage par famille d'instruments ?

Voilà, ou alors travailler sur des accords et vraiment réfléchir à chaque note pour chaque instrument. Qui mieux que le professeur de d'instrument peut savoir ce qui adapté ou non aux enfants ?

Je reviens sur autre chose, le point de départ du projet était le constat d'une non-diversification du public au sein du conservatoire ? Est-ce qu'il y a une évolution avec la mise en place de ce premier cycle collectif ?

Non mais alors là moi, le maire de Nantes à l'époque a dit : « C'est extraordinaire, vraiment, c'est super ». Je l'ai regardé droit dans les yeux, je lui ai dit : « Vous pensez que c'est très bien ? Mais pourquoi il n'y en a pas dix ? ». On nous parle de restriction budgétaire, mais ça ne coûte rien. C'est simple, cinquante enfants, une demi-heure par enfant, ça fait vint-cinq heures, une douzaine d'heures de formation musicale, d'orchestre, vous voyez ce que je veux dire ? Donc, on est très vite à quarante ou quarante-cinq heures. A *Urbain's Band*, on avait quatorze heures hebdomadaires.

Et ça touchait combien d'enfants ?

Cinquante. Donc en plus, c'est moins cher, mais naturellement, on ne fait pas le même travail. Vraiment, je définis cette différence entre enseignement général de la musique et enseignement spécialisé. Et oui parce que c'est tout de suite on me dit : « tu brades. ». Non, je ne brade pas. C'est simple, dans nos conservatoires, s'il y a mille enfants au début, à la fin, il y en aura vingt qui vont devenir professionnels. Pour cela, on a mis en place un enseignement spécialisé, au lieu d'avoir cette base d'enseignement général et de créer des passerelles dès le 1er cycle. Réfléchissons bien, je vois bien que c'est de plus en plus compliqué, ce n'est pas parce que je vieillis, un enfant qui a une heure de cours en troisième cycle, et qui fait un quart d'heure chez lui, il ne peut pas tenir. Mais c'est tout simplement musculaire, après il y a des défauts qui apparaissent. Je dirais, si le service public te donne une heure, c'est que toi, tu dois travailler une heure chez toi tous les jours, et tu dois travailler au moins trente, quarante minutes. Mais si l'enfant il me dit « Ah non moi j'aimerais juste jouer dans l'harmonie ». Et bien « Viens, on joue dans l'harmonie, tiens bien ta partie et si jamais tu as une question, tu peux venir pour poser la question ». Voilà, en tout cas, je pense que là, il y a une réflexion à avoir.

Et le travail à la maison?

Alors, c'est une excellente question. C'est pour ça que mon nouveau projet s'articule sur quatre jours à l'école. Là, on était sur deux jours avec la Petite Fanfare.

Deux jours au Conservatoire ?

Oui, et bien s'ils sortent leur instrument au minimum une troisième fois, voire une quatrième fois, c'est gagné, ça marche et ça avance.

Par contre, dans un cursus dit « spécialisé » ?

Ah oui, je veux dire, on voit bien que l'enfant qui joue tous les jours, il a d'autres résultats. Dans un enseignement dit spécialisé, s'il a cours uniquement le lundi, que le lundi d'après, il y a grève et que le lundi d'après, c'est le lundi de Pâques, il y a un mois de passé sans jouer. Alors que si ils se voient déjà deux fois par semaine, qu'ils ont envie de jouer, qu'ils s'entendent… c'est ce que j'ai mis sur mon projet, l'effet boule de neige quoi.

Et pour vous, cet enseignement spécialisé, il n'est pas adapté à tous ?

On a poussé quand même les choses à l'extrême, je ne sais pas si vous avez eu cette littérature mais quand j'étais au conservatoire de Paris, on faisait des lectures avec sept clefs. Et si on voulait chanter avec les hauteurs des sept clefs, mais ça serait impossible. Qu'est-ce que cela veut dire ? Et imaginez quelqu'un qui avait toujours envie de faire de la musique, il n'avait pas le temps, il est à la retraite, il se dit : « Tiens, là, je vais faire de la musique », il habite dans un village où il n'y a pas d'école de musique et là, il lit *Danhauser*. Mais il arrête tout de suite, alors ce n'est pas si inintéressant, mais moi j'ai dû le relire trois fois pour le comprendre.

Et il y a eu des élèves de la fanfare au sein de l'école qui se sont inscrits au conservatoire ?

Il y en a eu mais ce n'était pas l'objectif et pas le but. Mais je pense que si on n'avait pas démarré la Petite Fanfare au conservatoire, on serait en train de chercher des débutants. Comme dans un certain nombre de conservatoires. Là finalement, on ne cherche pas de débutants, chaque année, c'est plein.

Et à la fin du premier cycle au conservatoire, les enfants choisissent d'aller en deuxième cycle spécialisé ou général ?

Non, ils vont tous en deuxième cycle spécialisé pour le moment, on a encore mis ça en place, c'est un enseignement spécialisé. Mais il y a eu une réforme du deuxième cycle de la formation musicale, donc il y a ces trois UV à valider : rythme, écrit et chant. Puis il y a eu une pratique musicale collective qui a été mise vraiment en place dès le début du second cycle pour qu'il y ait une suite logique.

Et il y a eu des abandons ?

Oui, au début, avant ces adaptations.

Il y a une réelle volonté politique aujourd'hui d'ouvrir le conservatoire à un public plus large, pourquoi cela n'avance pas selon vous ? Vous pensez qu'il y a encore du travail de sensibilisation pour que les gens des quartiers aillent au conservatoire ?

Ah oui, les gens ne savent même pas que ça existe, c'est sans doute le problème à résoudre. Les gens, moi j'ai entendu des choses quand même …c'est difficile à dire mais j'ai entendu des gens me dire que le savoir se méritait. On m'a déjà dit : « mais pourquoi tu veux te salir les mains ? » … ça ne peut plus durer longtemps comme ça,

Et les élèves issus des dispositifs comme DEMOS qui souhaitent s'inscrire au conservatoire, ça pose encore un réel souci pour leur intégration.

Oui et quand j'entends qu'il y en a 80 % qui rentrent dans le conservatoire, certains ne restent même pas une année. Moi, j'ai travaillé avec DEMOS, ce que je peux dire, pour moi, c'est que l'objectif du concert final, il est trop important. Si un jour je démarre un projet DEMOS, moi, ce que je veux faire c'est « tu me laisses travailler pendant six mois, avec le répertoire de *Urbain's Band* et les deux derniers mois, je m'occupe de tes partitions. »

En tous cas, ce qu'il faut, c'est un système qui est mis en place, qui est soutenu par l'Etat et qui va se développer. Donc, vous, notamment les jeunes, « Allez-y, allez-y ! ». Non seulement il faut y aller et, quelque part, si tu trouves que ce n'est pas très bien, il faut réfléchir à ce qu'on fait pour l'améliorer ?

Pour revenir à DEMOS, la principale critique, c'est que le concert final est trop important ?

Oui et a-t-on évalué ce qu'ils savent réellement au bout de trois ans ? On m'a demandé de regarder tel orchestre, d'évaluer, de dire ce que j'en pense. Bon, parfois je peux le dire, parfois non. Déjà avec moi, les enfants, ils sont debout. Quand tu es derrière une partition, et en plus que tu es avachi sur ta chaise derrière une partition, bon... Autre exemple, la note médium de la trompette c'est le Do au-dessus du La 440. Elle est à égale distance entre le Sol et le Sol grave. Si l'enfant, il va sur un Do grave, c'est ce que je dis là-dessus : « T'es sur le Do du tuba. ». Très vite dans le groupe, ils sont tous là à jouer comme ça, entre un Do pas soutenu et un Sol à peine soutenu, c'est fini. C'est contre-productif.

J'y pense, j'ai oublié de vous questionner au sujet de l'évaluation.

Alors, au conservatoire, ils passent leur examen en fin de premier cycle, ils ont une pièce imposée écrite, une transmise oralement cinq semaines avant avec de l'improvisation. Ça peut paraître beaucoup mais si l'improvisation est travaillée pendant les quatre années ça va vite. Et après pour terminer, il y a une pièce en tutti et une pièce du répertoire qu'ils ont

jouée quatre ou cinq fois dans l'année qu'ils jouent en quatuor ou en sextuor, selon les groupes.

Et comment étaient évalués les élèves, il y avait vraiment une décision pour « rentrer en deuxième cycle ?

Voilà, tout à fait. Il y a un avis du jury qui est jumelé avec notre avis en contrôle continu et le chef d'établissement.

Et ils pouvaient rester dans la fanfare si vous jugiez qu'ils n'ont pas les acquis pour intégrer le second cycle ?

Alors il s'avère qu'ils sont tous passés sauf un que le professeur de formation musicale voulait faire passer parce qu'il avait tout compris. Mais le professeur de cor a dit : « Mais non, lui, il y a quelque chose qui est encore pas fait et il lui faut une année de plus. »

Et la formation musicale, je rebondis là-dessus puisque vous en parlez mais en second cycle, il y a une pratique instrumentale également ?

Toujours.

Je crois qu'on a parlé de tout. Merci beaucoup

Mais de rien

Table des matières

Introduction : 9

Première partie : La mise en place d'une politique culturelle en faveur d'une démocratisation de l'enseignement musical spécialisé 11

I. La démocratisation culturelle 11

1. Qu'est-ce que la démocratisation culturelle ? 11
2. La démocratisation culturelle au cœur des politiques culturelles en France : évolutions des visions et des politiques mises en place 13

2.1. La politique culturelle d'André Malraux 13

2.2. La politique culturelle de Jack Lang 15

II. Vers un service public de l'enseignement musical spécialisé 17

1. Le Conservatoire de Paris : création d'un enseignement musical public 17
2. La politique musicale de Marcel Landowski 18

2.1. Une politique d'animation musicale 18

2.2. Le Plan de Dix ans de 1969 18

2.3. Critique et remise en cause de la politique de Landowski 20

3. La politique musicale de Maurice Fleuret 21

3.1. L'enseignement musical à l'école 22

3.2. L'enseignement musical spécialisé 23

4. L'enseignement musical spécialisé dans un contexte de décentralisation 25

III. Quelle démocratisation de l'enseignement musical spécialisé ? 27

1. La *Charte de l'enseignement artistique* : vers une démocratisation de l'enseignement musical spécialisé 27
2. L'émergence de dispositifs de démocratisation de la pratique instrumentale ... 30

IV. Conclusion : où en est la démocratisation de l'enseignement musical aujourd'hui au sein des établissements ? 33

Seconde Partie : un exemple d'intégration d'élèves issus du dispositif DEMOS au conservatoire 37

I. Protocole expérimental 37

1. Point de départ 37
2. Présentation de l'expérimentation et des enjeux 38
3. Méthodologie d'entretiens 40
4. Construction des entretiens 41
5. Procédé d'analyse des entretiens 42
6. Complexité des entretiens 44

II. La pratique musicale des élèves de 2012 à 2015 dans le cadre du projet DEMOS 46

1. Présentation du dispositif DEMOS 46

1.1. DEMOS : Dispositif d'éducation musicale et orchestrale à vocation sociale 46
1.2. Organisation de l'apprentissage musical 47
1.3. Répertoires abordés 47
1.4. Méthodes et outils pédagogiques utilisés 48
1.5. Finalités de l'apprentissage musical au sein du projet 49
1.6. L'après-DEMOS 50

2. Présentation du terrain de l'expérimentation 51
3. Présentation de la pratique et l'apprentissage musical à DEMOS de 2012 à 2015 53

III. Quelles modalités d'intégration des élèves DEMOS au conservatoire ? 56

1. Les difficultés recensées en amont de l'intégration 56
2. Adaptations mises en place en amont de l'intégration 58

2.1. Des aides apportées aux familles 58
2.2. Renforcement des liens avec le conservatoire 58
2.3. Construction d'une passerelle DEMOS-conservatoire 60

3. Conclusion 62

IV. Poursuite de l'activité musicale des élèves issus de DEMOS : retour des différents acteurs 63

1. Témoignages des familles 63

1.1. Famille d'Amel 63
1.2. Famille de Sofiane 66
1.3. Famille d'Emilia 68

2. Témoignages des professeurs du conservatoire 71

2.1. Facilités et difficultés rencontrées lors de l'intégration des élèves au conservatoire 71
2.2. Adaptations pédagogiques 74

V. Synthèse : que retenir de cette étude de cas ? 77

Troisième partie : vers une démocratisation de l'enseignement musical au sein des établissements publics d'enseignement musical..... 83

I. Des difficultés de diversification des publics au sein du conservatoire 83

1. Apprendre la musique au conservatoire : une offre au départ inégalitaire ? 83

1.1. Le problème de l'implantation des structures 83

1.2. L'inscription : une démarches administratives lourde 84

1.3. Une activité coûteuse 84

1.4. Un soutien parental indispensable..... 85

2. Apprendre la musique au conservatoire : dissonances culturelles entre établissement et publics 85

2.1. Rejet d'une pratique : héritage culturel..... 85

2.2. Contenus d'enseignement et accueil de nouveaux publics 86

2.3. Rapport à l'art et accueil de nouveaux publics 88

3. Apprendre la musique au conservatoire : une forme d'enseignement inégalitaire ? 90

3.1. L'héritage du Conservatoire de Paris..... 90

3.1.1. La vision d'un établissement d'excellence 90

3.1.2 Une forme scolaire..... 91

3.1.3. Un apprentissage individualiste 93

3.1.4. Un travail à la maison obligatoire..... 94

4. Conclusion : une démocratisation encore inefficace au sein du conservatoire . 95

II. Vers une démocratisation de l'enseignement musical : adaptations institutionnelles 97

1. L'arrivée de nouveaux dispositifs éducatifs et sociaux 97

2. Une nécessité de « développer la demande » 100

3. Des adaptations au sein des établissements publics d'enseignement musical : remodeler « l'offre » du conservatoire 100

3.1. Les préconisions des rapports « Lockwood » 101

3.2. Remodeler l'offre du conservatoire : comment ?..... 103

3.2.1. Créer du lien avec les familles 103

3.2.2. Redéfinir l'objectif d'un enseignement musical au sein des établissements publics d'enseignement musical..... 103

3.2.3. « Réformer » l'enseignement musical pour offrir un apprentissage musical « avec tous » 104

Quatrième partie : le professeur d'enseignement artistique acteur de la démocratisation de l'enseignement musical.....109

I. Un professeur engagé dans la démarche de démocratisation de l'enseignement musical : Jean-Jacques Metz.....109

1. Point de départ.....109
2. Présentation du dispositif insufflé par Jean-Jacques Metz.....110

II. La nécessité d'une redéfinition du métier de professeur d'enseignement artistique instrumental.....116

1. Pédagogie traditionnelle et pédagogie nouvelle.....116
2. Faire le deuil de l'apprentissage traditionnel en conservatoire.....116

III. Le professeur d'enseignement artistique engagé dans la démarche de démocratisation de l'enseignement musical.....118

1. Le professeur engagé : postures et gestes professionnels.....118
2. L'accompagnateur.....122

2.1. *Accompagner* les parents.....122
2.2. *Accompagner* l'élève : vers une pédagogie « à l'écoute ».....125
2.2.1. Connaître ses élèves.....125
2.2.2. Créer une relation pédagogique positive.....126
2.2.3. Un objectif : susciter le « désir d'apprendre ».....129
2.2.4. Conclusion.....130

3. Le passeur culturel.....131
4. Le didacticien créateur.....132

4.1. La transmission orale comme outil didactique.....133
4.2. Un apprentissage musical construit sur les savoirs instrumentaux.....134
4.3. Un apprentissage musical qui privilégie le collectif.....136
4.4. Conclusion.....137

5. L'entremetteur.....138
6. Conclusion.....139

Conclusion générale : 143

Bibliographie : 149

Table des figures :.....153

ANNEXES : 155

Annexe 1 : Analyse des entretiens : tableaux comparatifs 155

TABLEAU 1 : Fonctionnement de la phase DEMOS (avant le conservatoire)/Groupe DEMOS 156

TABLEAU 2 : Difficultés rencontrées dans l'intégration des élèves DEMOS au conservatoire /Groupe DEMOS 163

TABLEAU 3 : Adaptations pour l'intégration des élèves DEMOS /Groupe DEMOS..... 168

TABLEAU 4 : Adaptations pour l'intégration des élèves DEMOS/Groupe CONSERVATOIRE/Professeurs de formation musicale..... 186

TABLEAU 5 : Adaptations pour l'intégration des élèves DEMOS /Groupe CONSERVATOIRE/Professeurs de disciplines instrumentales 194

TABLEAU 6 : Facilitateurs de la poursuite de l'activité musicale/Groupe famille/Amel 200

TABLEAU 7 : Freins rencontrés dans la poursuite de l'activité musicale/Groupe Famille/Amel 208

TABLEAU 8 : Facilitateurs de la poursuite de l'activité musicale/Groupe Famille/Sofiane 216

TABLEAU 9 : Freins rencontrés dans la poursuite de l'activité musicale/Groupe Famille/Sofiane 221

TABLEAU 10 : Facilitateurs de la poursuite de l'activité musicale/Groupe Famille/Emilia..... 224

TABLEAU 11 : Freins rencontrés dans la poursuite de l'activité musicale/Groupe FAMILLE/Emilia 229

TABLEAU 12 : Facilitateurs de l'intégration des élèves DEMOS au conservatoire/Groupe Conservatoire/Professeurs de formation musicale 231

TABLEAU 13 : Facilitateurs de l'intégration des élèves DEMOS au conservatoire/Groupe Conservatoire/Professeurs de disciplines instrumentales..... 234

TABLEAU 14 : Difficultés de l'intégration des élèves DEMOS au conservatoire/Groupe Conservatoire/Professeurs de formation musicale 237

TABLEAU 15 : Difficultés de l'intégration des élèves DEMOS au conservatoire /Groupe Conservatoire/Professeur de disciplines instrumentales 239

Annexe 2 : Entretien avec Jean-Jacques Metz..... 248

Résumé (français) :

Cette étude propose d'analyser les missions des établissements d'enseignement musical spécialisé dans le cadre d'une politique publique qui ambitionne une démocratisation culturelle. Dans cette optique, un service public d'enseignement musical devrait permettre à toute personne, quelque soit sa catégorie sociale, d'avoir accès à la musique et à son enseignement. L'étude se questionne sur la traduction de cette politique publique dans les établissements d'enseignement musical et sur le rôle des professeurs d'enseignement artistique dans cette démarche de démocratisation culturelle.

La première partie du mémoire s'attache à étudier l'évolution des politiques culturelles françaises dans le domaine de l'enseignement artistique. Le second chapitre présente les témoignages d'élèves issus du dispositif socio-éducatif DEMOS (Philharmonie de Paris) ayant intégré par la suite le conservatoire. La troisième partie propose une analyse des freins à la diversification difficile des publics dans les établissements ainsi que des propositions d'adaptations institutionnelles qui pourraient permettre de faire évoluer la situation. Enfin, la dernière partie s'applique à proposer des postures enseignantes qui s'inscrivent dans cette démarche de démocratisation de l'enseignement musical.

Summary (english) :

This study offers to analyse the missions of the specialised musical education institutions as part of the public policy which has as ambition the cultural democratisation. In this context, the public service in musical education should allow any person, regardless of his social class, to have access to music and musical education. This study questions the application of this public policy in musical education institutions and the role of professors of artistic education with respect to cultural democratisation.
The first part of this dissertation has as an objective to investigate the evolution of French cultural policies in the field of artistic education. The second part presents testimonies of students from the socio-educational system called DEMOS (Paris Philharmonic Orchestra) who joined the conservatory of music as a result of it. The third part offers an analysis of the possible obstacles preventing the diversification of the classes present in these institutions, whilst suggesting institutional adjustments that could allow for an evolution of this situation. Finally, the study concludes with the suggested creation of specialised teaching position which will be in line and have as objective the social democratisation of musical education.