

OBSERVATOIRE
DES
POLITIQUES
CULTURELLES
DU LOCAL À L'INTERNATIONAL



CITÉ DE LA MUSIQUE
PHILHARMONIE DE PARIS

demos

DISPOSITIF D'ÉDUCATION MUSICALE
ET ORCHESTRALE À VOCATION SOCIALE

Rapport d'étude

2016

Pratiquer la musique dans Démos : un projet éducatif global ?



Rémi Deslyper, Florence Eloy, Vincent Guillon, Cécile Martin

Avec la collaboration de : Samuel Périgois

Préface : Jean-Pierre Saez

Pratiquer la musique dans Démos : un projet éducatif global ?

Évaluation du Dispositif d'éducation musicale et orchestrale à vocation sociale porté par la Cité de la musique en Île-de-France, en Isère et dans le Soissonnais

Pilotage de l'étude

Observatoire des politiques culturelles

Commanditaires

Cité de la musique / Philharmonie de Paris et ses partenaires

Réalisation

Rémi Deslyper, docteur en sociologie, Centre Max Weber Lyon 2

Florence Eloy, maître de conférences en sciences de l'éducation, Paris 8, CIRCEFT-ESCOL

Vincent Guillon, docteur en science politique et chercheur au laboratoire PACTE-IEP de Grenoble

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

Avec la collaboration de **Samuel Périgois**, chargé de recherche, Observatoire des politiques culturelles

Préface

Jean-Pierre Saez, Observatoire des politiques culturelles

Liste des partenaires de Démos (2^e phase : 2012-2015) :

État : Ministère de la Culture et de la Communication, Ministère délégué à la Ville, Commissariat général à l'égalité des territoires (CGET)

Conseil régional d'Île-de-France

Départements : Aisne, Hauts-de-Seine, Isère, Seine-Saint-Denis

Agence iséroise de diffusion artistique (AIDA) et Association pour le développement des activités musicales dans l'Aisne (ADAMA)

Communauté d'agglomération du Soissonnais

Villes : Antony, Asnières-sur-Seine, Bagneux, Bobigny, Bonneuil-sur-Marne, Châtenay-Malabry, Clichy-sous-Bois, Colombes, Gennevilliers, La Courneuve, Nanterre, Noisy-le-Sec, Pantin, Saint-Denis, Stains

Caisses d'allocations familiales : Paris, Seine-Saint-Denis, Val-de-Marne

Mécènes : Mécénat Musical Société Générale (Mécène fondateur), Fondation d'entreprise SNCF (Grand mécène), Fondation d'entreprise EDF (Grand mécène), EHA Foundation (Mécène associé), Les Amis de la Cité de la musique / salle Pleyel, Fondation de France, Fondation Carasso, Sandrine Brekke (donateur particulier)

Orchestres : Orchestre symphonique Divertimento, Les Siècles, Orchestre de Paris

Association de prévention du site de la Villette (APSV)

Parrainage de Lilian Thuram

Étude achevée en juin 2015

Une étude pilotée par

L'Observatoire des politiques
culturelles

Directeur :
[Jean-Pierre Saez](#)

Directrice des études :
[Cécile Martin](#)

Chargé de recherche :
[Samuel Périgois](#)

Responsable des publications :
[Lisa Pignot](#)

Date de publication :

Mars 2016

Imprimé par :

Imprimerie du Pont de Claix,
mars 2016

Remerciements

L'Observatoire des politiques
culturelles tient à remercier les
responsables de la Cité de la
musique/Philharmonie de Paris,
l'équipe de coordination de Démon
et ses partenaires, en particulier
Laurent Bayle, Thibaud de Camas,
Marie-Hélène Serra, Gilles Delebarre,
Emmanuelle Durand, Bruno Messina
et Jean-Michel Verneiges, ainsi que
toutes les personnes rencontrées
dans le cadre de cette étude.

Photo de couverture

Photographie © Vincent Nguyen

Observatoire des politiques culturelles

1, rue du Vieux Temple
38000 Grenoble

Tel : 33 (0)4 76 44 33 26

Fax : 33 (0)4 76 44 95 00

Site Internet :

www.observatoire-culture.net

Sommaire

Préface	7
Introduction	9
#01	
L'évaluation d'un dispositif expérimental	11
01. Photographie du projet Démos	13
1.1. Des ateliers de pratique instrumentale à l'orchestre symphonique	13
1.2. Au cœur de Démos : une pédagogie spécifique	14
1.3. L'évaluation comme principe constitutif de l'expérimentation	16
02. Une évaluation globale confiée à l'OPC	19
2.1. Objectifs de l'étude	19
2.2. Méthodologie et choix des terrains	19
#02	
Origines, fondements et architecture du projet Démos	21
01. Aux « racines » de Démos : une convergence d'initiatives et d'opportunités	22
1.1. Les legs d'une histoire institutionnelle et pédagogique	22
1.2. Démos, second acte	24
02. Démos dans son contexte : un catalyseur d'influences multiples	26
2.1. Au croisement des politiques publiques en faveur de l'éducation aux arts et à la culture	26
2.2. Le développement des orchestres d'enfants, un mouvement international	30
2.3. Évolution de la pédagogie de l'enseignement musical	31
03. Enseigner et apprendre la musique dans Démos, mais pourquoi ? Une pluralité d'interprétations	33
3.1. Quatre catégories d'interprétation des finalités de l'apprentissage musical dans Démos	33
3.2. Cohabiter dans Démos	36
# 03	
Le « triple jeu » sociopolitique d'un programme national	39
01. Le jeu sur la valeur	41
1.1. Un projet hybride et partagé entre plusieurs scènes de valorisation	41
1.2. La nécessité d'un récit rassembleur	44
1.3. Au-delà du récit : jeux d'équilibres et de déséquilibres	45
02. Le jeu sur les partenariats	48
2.1. Une architecture partenariale complexe	48
2.2. Différenciation territoriale et pluralité des modes de gouvernance	49
03. Le jeu sur les institutions	53
3.1. Les rapports ambivalents de Démos aux systèmes de l'enseignement musical	53
3.2. Vers une logique de labellisation ?	55
# 04	
Démos in situ : les dimensions structurantes des dispositifs locaux	57
01. L'environnement des groupes	59
02. L'organisation des groupes	62
03. La relation animateurs-musiciens	65
04. La capitalisation des savoirs accumulés	67

05

Les intervenants musicaux face aux innovations du dispositif	69
01. Des motivations diverses	70
02. Les intervenants face à une nouvelle pédagogie	72
2.1. Le cadrage pédagogique de Démos	72
2.2. Des enseignants disposant de ressources plus ou moins adaptées à l'innovation pédagogique	73
2.3. Focus sur la mise en œuvre de deux pratiques pédagogiques innovantes du projet	74
03. Les intervenants musicaux face à un nouveau public	78
3.1. Apprendre à gérer des enfants « difficiles »	78
3.2. Les relations avec les parents : critique du « désinvestissement » parental	79
04. Les intervenants musicaux face à de nouveaux collègues	83
4.1. Travailler en binôme	83
4.2. Travailler avec un animateur : un rôle difficile à cerner	84
4.3. Travailler avec un chef d'orchestre : le décalage des manières de présenter la musique aux enfants	84

06

L'appropriation par les enfants d'un projet aux lectures multiples	87
01. La variété des modes d'appropriation par les enfants de pratiques pédagogiques hybrides	89
1.1. Les « forces » de la pédagogie Démos	89
1.2. Les rapports à la pratique instrumentale, entre reflet des caractéristiques du projet et modes d'appropriation hétérodoxes	90
02. Les normes de comportements dans Démos : des tensions à la constitution de règles partagées au sein du groupe	97
2.1. Une confrontation entre des logiques socialisatrices hétérogènes	97
2.2. La constitution d'une « culture locale »	100

#07

De l'expérimentation à la pérennisation	101
01. Synthèse des apports de l'enquête de terrain	102
1.1. Positionnement et partenariat	102
1.2. Finalités et mise en œuvre	103
1.3. Principes pédagogiques et appropriations	103
1.4. Médiatisation du dispositif et capitalisation	104
02. Pistes de travail pour le développement et la pérennisation du projet	105
2.1. Le renforcement du positionnement de Démos	105
2.2. La création d'un pôle ressources	106
2.3. La mise en place d'une stratégie de labellisation	107
2.4. Le management interne du projet et l'évaluation	109

Annexe #01.

Liste des personnes rencontrées et des séances d'observations	113
---	-----

Préface

Regard sur un grand récit d'enseignement de la musique

Une évaluation de Démos

Sous la grande halle médiévale de La Côte-Saint-André, par une matinée plutôt fraîche de fin août, au beau milieu du festival Berlioz, 300 enfants représentant trois orchestres venus de différents coins de l'Isère, de zones urbaines pauvres pour les uns, de territoires de montagne isolés pour d'autres, instruments à la main, violon, violoncelle, clarinette, tuba, percussions... s'apprêtent à jouer une série de pièces symphoniques, classiques et modernes : Strauss, Piazzola, Kurt Weill, Lully, Gershwin... La rumeur d'avant-concert qui parcourt les rangs semble exprimer une impatience de se jeter maintenant dans le grand bain. Le grand bain est en contrebas : il est constitué d'un parterre de 3 000 personnes. Les enfants ne semblent pas stressés. Ils ont une année de pratique derrière eux. Quelques musiciens professionnels parsemés dans l'orchestre ont pour mission de soutenir le jeu symphonique. Les enfants ont fait énormément de progrès en un an mais ils ont encore besoin d'appuis. Avant le début du concert, une des mamans est invitée à prendre la parole. Elle s'exprime au nom des parents. Son allure et sa voix pourraient évoquer de lointaines origines. Dans son propos, il n'est question que de valeurs républicaines. Elle exprime la fierté et la joie des parents que leurs enfants aient été sollicités par les éducateurs sociaux pour participer à l'orchestre des jeunes de Démos du département de l'Isère. Elle insiste sur le droit des enfants, quel que soit leur milieu d'origine, à avoir accès à une pratique musicale. Elle se félicite de la proposition d'intégrer les enfants de sa petite ville dans l'orchestre Démos. Pour la petite commune qu'elle représente, la proposition a permis de rétablir un peu d'égalité dans l'accès à la musique classique pour des enfants issus de milieux modestes pour certains, ou tout simplement éloignés d'une offre de pratique musicale pour d'autres. La chef d'orchestre lève sa baguette. Les enfants sont prêts. Le concert peut démarrer. Mais comment cet orchestre qui ne ressemble à aucun autre a donc été possible ?

Comment enseigner la musique ? Comment pratiquer la musique ? Comment enseigner la musique par la pratique collective ? Comment lutter contre les discriminations sociales ou territoriales vis-à-vis de l'enseignement musical ?

Quelles nouvelles voies ouvrir pour approfondir la démocratisation de la pratique musicale ? De longue date, ces questions traversent le monde de l'enseignement musical. C'est à partir de ces interrogations qu'a été imaginé le projet expérimental Démos, « dispositif d'éducation musicale et orchestrale à vocation sociale » promu par la Cité de la Musique, récemment devenue Philharmonie de Paris.

Démos est un dispositif de démocratisation de l'enseignement musical fondé sur des principes pédagogiques spécifiques, et que l'on pourrait qualifier d'innovante si on la rapporte à la tradition de l'enseignement musical en France depuis le 19^{ème} siècle. Il s'agit d'une démarche prenant appui sur un large partenariat associant, sur le terrain, enseignants et médiateurs sociaux chargés de la mobilisation et du suivi des enfants, chacun dans son rôle et rassemblant, sous le pilotage de la Cité de la musique, et avec l'appui de l'État (ministère de la Culture, ministère de la Ville) des collectivités territoriales et des institutions locales, des MJC, des centres sociaux, les Caisses d'allocations familiales, divers orchestres ainsi que des mécènes. Démarche globale, Démos repose sur le constat que des enfants issus de milieux sociaux défavorisés ou de territoires ruraux sont situés dans un éloignement structurel d'établissements d'enseignement musical. Démos propose une méthode pour combler cette distance autant réelle que symbolique.

La démarche qui a donné lieu au concept de Démos (l'immersion dans une pratique instrumentale, le fait de jouer ensemble, la recherche d'un apprentissage plaisant) fait écho à des initiatives développées notamment en Amérique latine, d'abord au Venezuela où fut fondé, dès le milieu des années 70, l'Orchestre des jeunes du Venezuela, en vue d'apprendre la musique à des enfants des bidonvilles de Caracas. Une invention qui a essaimé dans le pays, puis au Brésil, avant de s'exporter en Europe. D'autres démarches voisines existent aussi ailleurs en Europe. Et si l'on regardait de près l'enseignement musical en France, on s'apercevrait que certaines expérimentations ou méthodes (telle que la "méthode Vivaldi" promue par Clotilde Munch par exemple) se rapprochent de la pédagogie Démos mais sans la médiation sociale qui lui donne tout son sens. On pourrait également citer, dans un esprit pas si éloigné, les « Orchestres à l'école ».

Un tel dispositif tient-il toutes ses promesses en termes de démocratisation ? Quels effets concomitants la participation à Démos produit-elle sur les enfants ? Comment sortent-ils du dispositif ? Quel autre chemin de pratique et d'enseignement musical s'offre à eux ? Comment Démos fait-il évoluer les lignes de la pédagogie musicale ? Comment parvient-il à associer professionnels de l'enseignement musical et professionnels de la médiation sociale ? Comment ces deux mondes coopèrent-ils ? En quoi s'avère-t-il un vecteur de dialogue entre monde culturel et monde social ? Comment les finalités de Démos sont-elles partagées par les différentes parties intéressées ? Quelle est la place de chaque partenaire dans le portage de Démos et quel rôle revient à la Cité de la Musique - Philharmonie de Paris ? Demain si ce dispositif devait s'étendre plus largement, quelle nouvelle gouvernance faudrait-il inventer pour rendre possible l'essaimage de la méthode ? Le modèle d'aujourd'hui associant centralisation du programme à partir de la Cité et décentralisation aurait-il encore sa pertinence ?

Par ses présupposés pédagogiques – l'immersion dans la pratique et la recherche immédiate du plaisir de jouer – Démos propose un nouveau corpus de références. Mais le paradigme Démos a-t-il vocation à se substituer à d'autres paradigmes de l'enseignement musical ? Ou faut-il l'appréhender comme un système qui vient enrichir la palette des possibles et enrichir une stratégie globale ? Comment situer les conservatoires et écoles de musique par rapport à Démos ? Peuvent-ils être partenaires ou le sont-ils déjà dans certains cas ? Qu'apportent-ils à Démos et vice versa ?

Les questions que suscite un projet expérimental aussi ambitieux et aussi complexe sont légion. Pour l'Observatoire des politiques culturelles et son équipe de recherche, le défi a consisté à imaginer un dispositif d'évaluation qui intègre ces différentes réalités, en analysant, à partir de plusieurs terrains d'étude – en Île-de-France, en Isère et dans l'agglomération de Soissons – autant le management du projet, que le rôle des intervenants musicaux et sociaux, ou l'appropriation par les enfants de leur expérience. Sans omettre d'interroger les conditions d'un passage d'une expérimentation réussie à la pérennisation d'une démarche qui s'élargirait.

Or voici que Démos est précisément appelé à s'élargir en 2016 dans le cadre de la nouvelle convention entre le ministère de la Culture et la Philharmonie de Paris. Dès lors, Démos appellera à n'en pas douter d'autres évaluations à l'avenir. Démos attire la lumière par son originalité, par son caractère spectaculaire et ses indéniables résultats. Cependant, sinon dans une perspective de saine émulation, du moins dans celle d'une juste reconnaissance, ne serait-il pas intéressant de lancer également des évaluations portant sur des démarches novatrices d'enseignement musical portées par des établissements d'enseignement musical avec patience et audace sur leurs territoires ? Ces établissements sont d'ailleurs de plus en plus nombreux à devenir partenaires de Démos. Signe d'une évolution des postures, d'un rapprochement des points de vue, d'une pluralisation des légitimités dans l'enseignement musical ?

Jean-Pierre Saez

Introduction

Ce document constitue le rapport final de l'étude confiée par la Cité de la musique et ses partenaires à l'Observatoire des politiques culturelles¹, sur l'analyse de Démos (dispositif d'éducation musicale et orchestrale à vocation sociale) – projet de découverte de la musique classique destiné à des enfants habitant des zones défavorisées et ne disposant a priori pas de ressources suffisantes pour accéder à la pratique instrumentale – en Île-de-France, en Isère et dans l'Aisne.

Dans le contexte actuel (crise sociétale, contraction des budgets publics, réformes territoriale et scolaire, etc.), alors que des risques pèsent sur de nombreux projets artistiques et culturels et que le secteur culturel semble paradoxalement moins présent dans les objectifs mis en avant par les responsables politiques, l'existence de projets tel Démos revêt une importance capitale. Trop rares sont en effet les programmes – quelles que soient leurs dimensions – ambitieux et exigeants qui croisent à la fois les enjeux éducatifs et sociaux et qui prennent à bras le corps la question de la démocratisation culturelle et de la rencontre entre des populations d'origines diverses dans une perspective de bien vivre ensemble.

Ce rapport d'étude propose une immersion au cœur de Démos, dispositif expérimental qui fait bouger les lignes de plusieurs secteurs de l'action publique (éducation artistique et culturelle, enseignements artistiques, travail social, etc.) et se situe, de ce fait, au cœur des enjeux sociétaux actuels et de la réflexion sur les politiques culturelles. Avant d'entrer dans son analyse, il est d'ailleurs important de souligner l'accueil très positif que rencontre Démos de la part des partenaires et acteurs des différents champs qu'il sollicite, ainsi que la volonté d'une grande majorité d'entre eux de poursuivre cette aventure dans les années à venir. Ceci témoigne de l'importance que revêt ce type de projet aujourd'hui, et souligne l'intérêt d'étudier de plus près le fonctionnement de Démos, sa mise en œuvre et sa réception, afin de dégager des pistes permettant d'en assurer le développement et la pérennité.

Après un premier chapitre qui présente Démos ainsi que les objectifs et la méthode retenue pour l'étude, le rapport revient sur les origines et le contexte de déploiement du projet (chapitre 2), puis propose une analyse sociopolitique des dynamiques institutionnelles et territoriales qu'il met en jeu (chapitre 3). Un passage par la notion de dispositif permet ensuite d'examiner le projet à partir de la diversité des situations observées sur un échantillon de 8 groupes retenus pour l'étude (chapitre 4). La question de l'appropriation du dispositif est ensuite traitée, du point de vue des intervenants et de leurs relations avec les familles (chapitre 5) puis des enfants (chapitre 6). Le rapport s'achève par une synthèse des enseignements qui peuvent être tirés de l'enquête et par la proposition de pistes de réflexions pour l'avenir de Démos (chapitre 7).

1 L'Observatoire des politiques culturelles est un organisme national conventionné avec le ministère de la Culture et de la Communication, la région Rhône-Alpes, le département de l'Isère, la ville de Grenoble, l'Université Pierre-Mendès France et l'Institut d'études politiques de Grenoble. Cf. www.observatoire-culture.net.

#01

L'évaluation d'un dispositif expérimental



Le projet Démos est aujourd'hui porté par la Philharmonie de Paris, établissement qui prend la suite de la Cité de la musique à l'été 2015. C'est en effet **la Cité de la musique**, Établissement public à caractère industriel et commercial (ÉPIC) sous tutelle du ministère de la Culture et de la Communication, qui est à l'origine et a été en charge du pilotage de l'expérimentation Démos. Ce projet s'inscrivait en effet très bien dans la mission principale de « développement de la vie musicale » de la Cité de la musique, comme en témoigne le décret n°95-1300 du 19 décembre 1995 portant création de l'établissement public et précisant son rôle : « elle concourt à l'information et à la formation musicales du public ainsi qu'à la recherche dans le domaine de la musique. Elle développe les échanges entre étudiants, professionnels et publics et facilite l'insertion des jeunes musiciens dans la vie professionnelle. Elle soutient dans leur activité les formations instrumentales et s'efforce d'élargir le public des manifestations musicales. Elle organise des échanges internationaux ou y contribue ».

Située dans le parc de la Villette à Paris en limite de Seine-Saint-Denis, la Cité de la musique regroupe un ensemble de services et lieux dédiés à la musique¹ : salles de concerts, médiathèque et espaces de documentation, musée de la musique – pour conserver et mettre en valeur le patrimoine instrumental et favoriser la connaissance de la musique –, expositions et événements. Elle met en place des actions de sensibilisation du public (en s'appuyant notamment sur les nouvelles technologies dont la captation vidéo de concerts), des formations et des activités pédagogiques pour les adultes et les enfants. Le projet Démos se situe au cœur de cette mission pédagogique.

Avec l'inauguration, sur le site de la Villette, de la nouvelle salle de concert conçue par Jean Nouvel en janvier 2015 (Philharmonie 1)², la Cité de la musique (Philharmonie 2) est pleinement rattachée à la **Philharmonie de Paris** dont elle prend le nom³. Le projet de la nouvelle Philharmonie est porté par l'équipe de direction qui a géré la Cité de la musique. Elle intègre ses personnels, à la fois pour le site de la Villette et pour la salle Pleyel. Elle conserve ses missions en termes de diffusion musicale, de patrimoine, de pédagogie/éducation et ressources, avec un objectif d'accessibilité des œuvres musicales (notamment contemporaines) pour le public le plus large.

Dans une première partie introductive, nous nous attacherons à présenter Démos tel qu'il se déploie aujourd'hui dans sa sixième année de fonctionnement (01). Cette photographie nous permettra ensuite d'indiquer la façon dont la présente enquête a été conçue et positionnée en regard des différents travaux d'évaluation menés précédemment, du fait de la dimension expérimentale de ce projet (02).

1 La Cité de la musique assure également la gestion de la salle Pleyel à Paris.

2 L'espace Philharmonie 1 comprend, outre la « grande salle » à géométrie variable (de 2 400 places assises à 3 600 places), des espaces de répétition, des espaces éducatifs, d'exposition et de conférence, un lieu de restauration. Cet aménagement répond au besoin d'accueillir un répertoire étendu de la musique classique à la musique contemporaine, dans différentes formes, tout en respectant d'importantes exigences acoustiques. Par ailleurs, plusieurs orchestres et ensembles, dont l'Orchestre de Paris, sont résidents et associés de la Philharmonie de Paris.

3 Dans le présent rapport, l'intitulé Cité de la musique est conservé par commodité, l'enquête de terrain ayant été réalisée principalement au second semestre 2014.

01. Photographie du projet Démos

1.1. Des ateliers de pratique instrumentale à l'orchestre symphonique⁴

Un dispositif ambitieux

Démos (dispositif d'éducation musicale et orchestrale à vocation sociale) 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. Il est destiné à des enfants de 7 à 13 ans habitant des zones défavorisées (notamment les quartiers relevant de la politique de la ville mais également des territoires ruraux), qui ne disposent pas de ressources économiques, sociales ou culturelles suffisantes, ou qui n'ont pas la mobilité nécessaire pour accéder à la pratique instrumentale et au patrimoine de la musique dite « classique ». Piloté par la Cité de la musique, Démos est mis en œuvre par une équipe de coordinateurs et référents (14 personnes à l'échelle nationale) et 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.) qui choisissent d'intégrer Démos à leur projet d'établissement.

Conjuguant des objectifs éducatifs larges et des objectifs de formation artistique, Démos développe une pédagogie collective et intensive : chaque enfant suit jusqu'à quatre heures d'atelier collectif par semaine, dans une structure sociale ou socio-éducative de proximité, et se voit confier un instrument pendant toute la durée de son parcours. Ces ateliers sont encadrés par des musiciens professionnels et des animateurs ou travailleurs sociaux qui allient leurs compétences pour former un encadrement éducatif complémentaire. Un programme de formation pour ces professionnels est proposé par la Cité de la musique.

Les différents ateliers sont regroupés par territoire pour former des orchestres symphoniques d'une centaine d'enfants (il en existe actuellement 8) dirigés par des chefs professionnels. Au sein de ces orchestres, les

enfants sont « soutenus » par les musiciens intervenants ainsi que, ponctuellement, par des élèves des écoles de musique et conservatoires du territoire. Les enfants répètent régulièrement en formation orchestrale dans le cadre de stages pendant les vacances scolaires ou les week-ends, et se produisent chaque fin d'année à l'occasion d'un grand concert public dans un lieu prestigieux. Chaque atelier se présente également tout au long de l'année devant les familles à l'occasion de concerts et animations propres à chaque territoire.

L'apprentissage des enfants dans le cadre de Démos est prévu sur une durée de 3 ans. Au terme de ce parcours, 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).

Démos bénéficie d'une communication importante grâce aux moyens multimédias et au rayonnement de la Cité de la musique (site Internet spécifique, captation vidéo des concerts, couverture médiatique, etc.), et est parrainé depuis 2014 par le footballeur Lilian Thuram.

Le projet Démos, entièrement gratuit pour les enfants participants, est soutenu par le ministère de la Culture et de la Communication, le ministère délégué à la Ville via l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (ACSé)⁵, les collectivités territoriales et les caisses d'allocations familiales. Il bénéficie également d'un apport important en mécénat de la part de Mécénat Musical Société Générale (Mécène fondateur), Fondation d'entreprise SNCF (Grand mécène), Fondation d'entreprise EDF (Grand mécène), EHA Foundation, Les Amis de la Cité de la musique/salle Pleyel, Fondation de France, Fondation Carasso, etc.

Une déclinaison sur trois territoires : Île-de-France, Isère, Soissonnais

Initié en 2010 en **Île-de-France**, le projet Démos s'est développé en deux phases de trois ans. De janvier 2010 à juin 2012, la première phase, coordonnée par l'Association de

⁴ Cette présentation est principalement réalisée à partir des sources documentaires communiquées pour l'enquête et du site Internet du projet Démos.

⁵ Depuis 2014, l'ACSé, ainsi que la Délégation interministérielle à l'aménagement du territoire et à l'attractivité régionale (DATAR) et le Secrétariat général du comité interministériel des villes (SGCIV) ont rejoint le Commissariat général à l'égalité des territoires (CGET).

prévention du site de la Villette (APSV) en partenariat avec la Cité de la musique, s'est adressée à 450 enfants en Île-de-France (Paris, Hauts-de-Seine et Seine-Saint-Denis). La 2^e phase, démarrée en septembre 2012, concerne environ 800 enfants et s'achève à l'été 2015. Coordinée directement par la Cité de la musique, avec le soutien des ministères de la Culture et de la Ville et de plusieurs mécènes, elle a été construite en partenariat avec les collectivités territoriales.

En Île-de-France (Paris, Hauts-de-Seine, Seine-Saint-Denis, Val-de-Marne) ce deuxième volet de Démon concerne 375 enfants et mobilise une trentaine de structures sociales ou d'animation dont certaines déjà impliquées dans la première phase du projet. Démon bénéficie du soutien du conseil régional, des conseils généraux⁶ de Seine-Saint-Denis et des Hauts-de-Seine, de nombreuses villes, de caisses d'allocations familiales (Paris, Seine-Saint-Denis, Val-de-Marne) et de mécènes. Les enfants forment trois orchestres symphoniques auquel s'ajoute un orchestre « avancé » constitué par une soixantaine d'enfants qui participent au projet depuis sa création et n'ont pu trouver d'inscription en établissements d'enseignement spécialisé à la fin de la 1^{ère} phase. Ils poursuivent donc leur apprentissage au sein de Démon.

Le département de **l'Isère** s'est porté volontaire pour accueillir le projet Démon début 2013 en prenant appui sur son Agence iséroise de diffusion artistique – l'Établissement public de coopération culturelle (EPCC) AIDA. Démon Isère concerne 300 enfants répartis dans des groupes portés par une trentaine de structures sociales partenaires. Ils forment également trois orchestres symphoniques répartis sur le territoire départemental et se produisent annuellement dans le cadre du Festival Berlioz. L'implantation du projet en Isère tient également compte des spécificités territoriales de ce département, en particulier la présence de zones rurales et de montagne qui génèrent des inégalités d'accès à la culture de nature différente de celles rencontrées en milieu urbain.

Le calendrier de l'expérimentation Démon dans le **Soissonnais** est assez proche de celui de l'Isère. Sur le territoire de cette agglomération picarde, l'expérimentation Démon a démarré en 2013, soutenue par le conseil général de l'Aisne et la communauté d'agglomération du Soissonnais, en partenariat avec l'Association pour le développement des activités musicales dans l'Aisne (ADAMA) et l'orchestre Les Siècles. Soissons et trois communes voisines (Belleu, Venizel, Villeneuve-Saint-Germain) sont concernées. Les ateliers accueillent une centaine d'enfants qui constituent un orchestre symphonique.

La seconde phase du projet Démon se conclura pendant l'été 2015 avec, en particulier, un rassemblement des 800 enfants lors d'un week-end spécial et de concerts dans les nouveaux espaces de la Philharmonie de Paris, et un concert des orchestres isérois à Vienne dans le cadre du Festival Berlioz. Enfin, après ces 6 années d'expérimentation, le projet Démon doit se poursuivre et se déployer à partir de la rentrée 2015 à travers la mise en place de nouveaux groupes et la consolidation des acquis du projet.

1.2. Au cœur de Démon : une pédagogie spécifique

Démon est basé sur plusieurs principes pédagogiques conçus pour répondre aux objectifs éducatifs et culturels du projet.

L'encadrement

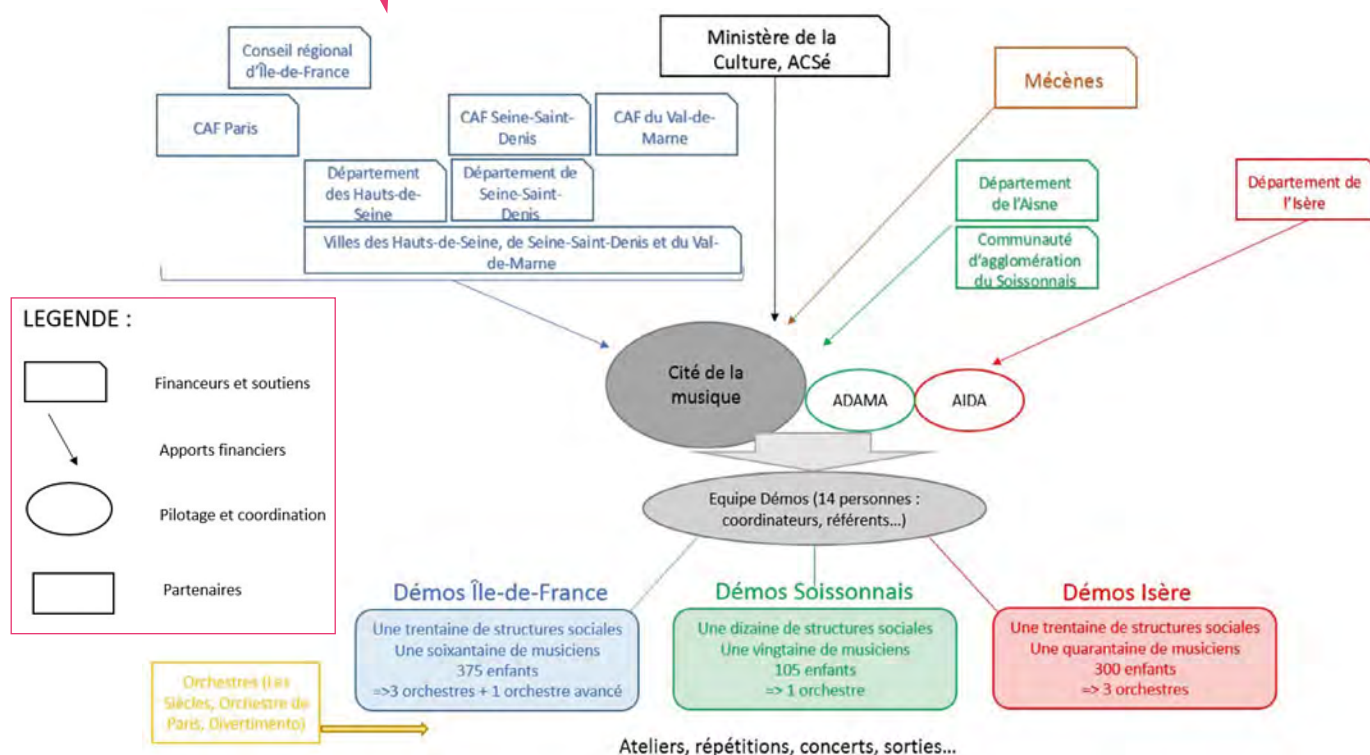
Le projet repose sur l'idée que la pluralité des intervenants dans chaque atelier vient enrichir le dispositif, que ce soit au niveau de la pédagogie musicale ou de l'encadrement des enfants et du développement d'un lien avec les familles. Chaque atelier bénéficie de la présence d'un binôme de musiciens instrumentistes, si possible de profils différents afin d'associer des compétences instrumentales de haut niveau et des capacités à transmettre dans le contexte d'un groupe. Les musiciens peuvent ainsi être intervenants en milieu scolaire, enseignants en conservatoire ou musiciens d'orchestres. Ce binôme de musiciens travaille en collaboration avec un professionnel de la structure d'accueil du groupe (animateur, travailleur social, etc.) qui, en règle générale, est présent sur les temps de répétition. Ce référent peut notamment répondre aux besoins des enfants et à d'éventuelles difficultés liées à leur comportement durant les ateliers ; il fait également le lien avec les familles.

Cet encadrement est renforcé par la présence de chefs d'orchestre lors de tous les temps de regroupement, par celle plus ponctuelle de chefs de chœur, et par l'intervention régulière de professeurs de formation musicale à partir d'un certain avancement des groupes.

Les modalités de transmission

La dimension collective de l'apprentissage constitue une spécificité du projet. Réunis en groupe de 15 maximum, les enfants bénéficient d'un enseignement de l'instrument au sein des ateliers, en groupe complet ou en petit

6 L'appellation « département » a remplacé en 2015 celle de « conseil général », mais celle-ci reste utilisée dans le rapport en raison des termes employés dans les documents contractuels et budgétaires.

Schéma 1 : Fonctionnement simplifié de Démos (2^e phase)

groupe. Cette orientation vise à renforcer la motivation des élèves, à favoriser les transmissions horizontales entre enfants, à développer les capacités d'écoute et le jeu en orchestre... La notion de collectif est centrale et traverse l'ensemble des aspects du projet : importance de la pratique orchestrale, co-construction des ateliers par des professionnels aux compétences complémentaires, articulation du projet avec les axes d'intervention des structures à vocation sociale, inscription au sein d'un territoire et de son réseau d'acteurs, etc.

La temporalité du projet est également un point central. L'apprentissage se déroule de façon intensive à raison d'environ 4 heures d'ateliers hebdomadaires (seulement 2 ou 3 heures lorsque les temps de trajet sont longs comme en zone rurale ou de montagne), d'un temps de répétition en orchestre mensuel et de stages pendant les vacances scolaires. Ce fort investissement, allié à la prise en charge des enfants sur une durée relativement longue (3 ans), est voulu pour donner aux professionnels la possibilité de mener un travail en profondeur sur les plans éducatifs et musicaux.

Les méthodes d'intervention

La pédagogie musicale développée dans Démos se caractérise par la place importante accordée aux apprentissages oraux et à la mémoire, considérés

comme un mode d'entrée à privilégier dans la pratique de l'instrument. Des exercices basés sur ce principe sont proposés (chant d'un extrait de partie de morceau avant qu'il ne soit joué à l'instrument, percussion corporelle, principe de la « mélodie continue » qui permet aux enfants de se repérer dans l'orchestre à partir de la mémorisation de leur mélodie...). La partition est donc plutôt utilisée au départ comme un simple aide-mémoire, l'apprentissage des notes et de la théorie se faisant dans un second temps (notamment pour faciliter le passage des enfants vers des structures spécialisées d'enseignement musical).

De façon à stimuler la motivation des enfants, 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.). Par ailleurs la présence de plusieurs intervenants aux profils complémentaires ainsi qu'un cadrage relativement souple des ateliers visent à favoriser l'innovation dans le domaine de l'apprentissage de la musique.

Le répertoire

Le choix des morceaux du répertoire orchestral fait partie intégrante du cadrage pédagogique. Les morceaux sélectionnés viennent en priorité du répertoire classique occidental avec, depuis la 2^e phase du projet, une ouverture sur des répertoires classiques d'autres

cultures (musiques indienne, turque, arabo-andalouse, brésilienne, etc.) qui reposent, pour certains, sur une transmission orale. Chaque année, les enfants travaillent deux à quatre pièces du répertoire classique qui sont arrangées de façon à permettre à tous les musiciens de jouer au sein de l'orchestre. Ces arrangements, faits sur mesure pour les orchestres Démos, permettent de rassembler des débutants, des élèves plus avancés, des élèves de conservatoire de 3^e cycle et des professionnels confirmés, chacun jouant une partition adaptée à son niveau.

Des supports audio correspondant à chaque pupitre sont spécialement enregistrés pour favoriser l'apprentissage des enfants. Des formations à destination des enseignants sont également organisées durant l'année pour travailler des répertoires moins connus de certains (musiques du monde), des pièces impliquant des instruments ou des techniques dont d'autres ne sont pas spécialistes (chant, percussion, danse, etc.), ou pour travailler certaines méthodes pédagogiques particulières (*soundpainting*). L'objectif est de permettre aux enfants de participer à la production d'un moment musical de qualité. Grâce à ces outils pédagogiques, tous les enfants peuvent ainsi contribuer à l'exécution du morceau, ce qui renvoie aussi à la logique inclusive de Démos, destinée à permettre à tous de se maintenir dans le dispositif.

Le répertoire et les arrangements sont par ailleurs pensés de manière à organiser une progression au fur et à mesure de chaque cycle de trois ans, afin de favoriser la découverte et un accès plus facile au patrimoine de la musique classique.

1.3. L'évaluation comme principe constitutif de l'expérimentation

La nécessité de mener des évaluations a été posée d'emblée comme un principe fondateur de Démos, son caractère expérimental incitant à regarder de près les conditions de sa mise en œuvre, les effets produits à courts et moyens termes, ainsi que les enseignements qui peuvent en être retirés dans les différents domaines mis en jeu par ce dispositif. Dans cet objectif, différents supports et méthodes d'évaluation ont été mis en place depuis le début de Démos, à la fois en interne (production de bilans aux différentes échelles du projet – groupe, commune, département –, manuel d'auto-évaluation à destination des enfants, ateliers d'« échanges de pratique », etc.) et en faisant appel à des regards extérieurs.

Enquêtes quantitatives

Deux enquêtes socioculturelles sur les bénéficiaires du dispositif ont été menées depuis le lancement du projet. Elles s'appuient sur un questionnaire diffusé auprès d'enfants participant à Démos, et sont basées sur le recueil des déclarations et des représentations de ces enfants. La première enquête a été réalisée en 2010 dans le cadre d'une étude confiée par la Cité de la musique au cabinet Virginie D'Eau (*cf. infra*). La seconde a été menée en interne sur l'année 2013-2014, afin de produire des données comparatives et d'aborder d'autres thématiques. Ces enquêtes apportent des éléments sur le profil sociologique des enfants, sur la découverte du projet, les goûts et les pratiques musicales de l'enfant et sa famille, les représentations de la musique classique, le rapport à l'instrument et à l'apprentissage musical...

La mise en perspective des données issues des deux enquêtes fait apparaître un certain nombre de convergences. Elle doit toutefois être menée avec précaution, en particulier parce qu'il s'agit de données déclaratives recueillies auprès des enfants dans des conditions pas toujours similaires (en raison de la dispersion géographique des groupes, de la plus ou moins bonne adhésion à la démarche des animateurs des différents ateliers), et parce que les périmètres territoriaux diffèrent (en 2013-2014 l'échantillon intègre les territoires de l'Aisne et de l'Isère). Les données mentionnées dans l'encadré 1 correspondent aux chiffres produits par ces enquêtes et aux informations fournies par la Cité de la musique.

Encadré 1 : Profil sociologique des enfants participant à Démon

(sources : enquête Virginie D'Eau et données produites par la Cité de la musique⁷)

En 2013-2014, les 341 questionnaires (utilisables) remplis par les enfants étaient répartis géographiquement ainsi : 65,40 % complétés par des enfants d'Île-de-France, 23,17 % d'Isère, 11,44 % de l'Aisne. Le profil des enfants fait apparaître une majorité de filles par rapport aux garçons puisque sur les 341 enfants interrogés sur l'ensemble des territoires, 233 étaient des filles, soit 68 %, et 108 des garçons, soit 32 % ; c'est-à-dire une proportion en augmentation par rapport à 2010 où l'échantillon était constitué de 60 % de filles et 40 % de garçons. Une autre différence entre les deux enquêtes concerne l'âge moyen des enfants : 9,8 ans en 2013-2014 contre 9,65 ans en 2010 (les 9-10 ans représentaient 51 % de l'échantillon) – valeur qui est légèrement plus élevée pour les filles que pour les garçons. Par ailleurs, les deux enquêtes pointent une sous-représentation des familles à 1 ou 2 enfants, au profit de familles à 3 enfants et plus, ce qui constitue une différence importante par rapport à la moyenne nationale.

En 2013-2014 comme en 2010, des difficultés ont été rencontrées dans les questions sur la profession des parents avec notamment des réticences de certains enfants ou de responsables de structures partenaires. Les déclarations des enfants font apparaître une surreprésentation des employés par rapport au niveau national chez les deux parents (33,76 % pour le père et 35,86 % pour la mère en 2013-2014) et une proportion d'artisans, commerçants et chefs d'entreprises plus importante que la moyenne nationale.

Les données 2013-2014 montrent un recul de la sous-représentation des cadres, professions intellectuelles supérieures et professions intermédiaires, constatée dans l'enquête 2010.

L'enquête de 2013-2014 apporte également des informations sur les liens de l'enfant avec la musique avant sa participation à Démon : il s'agissait pour près de 76 % d'entre eux d'un premier apprentissage de la musique ou d'un instrument. 45,12 % des enfants ayant déjà appris un instrument indiquent avoir fréquenté un conservatoire ou une école de musique, ce qui correspond à légèrement plus de 10 % de l'effectif total interrogé. 57,77 % des enfants interrogés en 2013-2014 indiquent également avoir déjà assisté à un concert de musique classique (en direct ou à la télévision), que ce soit avant l'inscription au projet ou depuis le démarrage de leur pratique au sein de Démon.

L'enquête de 2013-2014 révèle des valeurs qui paraissent particulièrement élevées concernant la pratique individuelle de l'instrument puisque 78,59 % des enfants déclarent s'entraîner à jouer en-dehors de l'atelier Démon. Pour ces derniers, la maison est le lieu de pratique prédominant (cité dans 93,28 % des cas). Enfin, pour les enfants qui déclarent ne pas s'entraîner en-dehors des ateliers, la raison citée par près de la moitié d'entre eux (48,61 %) est le manque de temps.

Enquêtes qualitatives

D'autres études ont été réalisées à la demande de la Cité de la musique. Elles ont mobilisé des équipes de recherche en sciences humaines, et ont visé à évaluer certaines dimensions de l'expérimentation ou certaines problématiques rencontrées dans le dispositif (effets de la pratique, interaction entre intervenants sociaux et musicaux, etc.) ou encore à apporter des connaissances plus fines sur les enfants bénéficiaires. Ces études ont privilégié des méthodologies qualitatives, en s'appuyant notamment sur des entretiens avec des personnes impliquées dans le projet et sur des observations

(participantes ou non). Une partie des évaluations est accessible sur le site <http://projetdemos.fr/evaluation/>.

Parmi ces travaux, l'étude menée par le cabinet Copas a porté sur les effets de l'apprentissage musical sur les enfants (effets éducatifs et cognitifs) ainsi que sur l'appropriation du dispositif par les structures et l'implication des partenaires dans le projet⁸.

Le travail mené par le cabinet Virginie D'Eau, en plus d'apporter des informations sur les enfants, leurs pratiques culturelles, leurs représentations de la musique classique et leur réception du projet Démon, a également consisté à analyser le cadre pédagogique, à travers les interactions entre les différents acteurs des ateliers⁹. Plusieurs études ont été menées par Dominique Le Tirant, psychologue du travail : un rapport effectué avec Jacques

7 Virginie D'Eau Études et Conseils, *Étude et évaluation d'un dispositif expérimental d'enseignement de la pratique musicale et orchestrale destiné « aux enfants de 7 à 12 ans, vivant à Paris et en proche banlieue, en territoire politique de la ville ou connaissant des difficultés sociales »*, rapport définitif Démon saison 1 janvier-juillet 2010, octobre 2010. Virginie D'Eau Études et Conseils, *Évaluation de l'action auprès des enfants*, synthèse de l'étude réalisée par le cabinet Virginie D'Eau Études et Conseils, 2010. Cité de la musique, *Enquête sur le profil socioculturel des enfants Démon, année 2013-2014*, étude interne, juillet 2014.

8 Copas, *Rapport final d'évaluation du projet Démon*, Association de prévention du site de la Villette (APSV), juillet 2012.

9 Virginie D'Eau Études et Conseils, *Op. cit.*

Fahier sur les ateliers de pratique musicale¹⁰ ; une étude sur les modalités d'intégration des élèves Démos dans trois conservatoires parisiens en 2012¹¹, plus particulièrement des classes de conservatoires spécialement ouvertes ou aménagées à leur intention. Pour cette dernière, il s'agissait de rendre compte du fonctionnement du dispositif, des difficultés de sa mise en œuvre, d'examiner l'insertion dans les cursus proposés, en prenant en compte les points de vue des personnes impliquées dans le projet (parents, professeurs...). L'étude a par ailleurs mis en évidence des besoins d'adaptation de la pédagogie utilisée dans les conservatoires ainsi que de l'information des travailleurs sociaux concernant les cursus proposés.

Un autre programme de travail en cours depuis décembre 2013 est issu d'un partenariat entre la Cité de la musique et l'Institut de recherche sur les musiques du monde (IRMM). Cette démarche qualifiée d'« ethnographie du projet Démos », est basée sur un principe d'observation participante : elle examine les interactions en œuvre dans le cadre d'une anthropologie de la musique. Placée sous la responsabilité scientifique de Denis Laborde, ethnologue, directeur de recherche au CNRS et enseignant à l'École des hautes études en sciences sociales (EHESS), elle mobilise une équipe de l'IRMM. Ses résultats seront disponibles courant 2015.

Ces différents travaux qualitatifs abordent, sous des angles et à partir de référentiels théoriques différents, la question des effets de l'éducation artistique et culturelle sur ses bénéficiaires. Cette problématique est à la fois cruciale et complexe à traiter dans le cadre de travaux d'étude ou de recherche, notamment pour des raisons de méthode (isolation des paramètres liés à l'objet d'étude par exemple) et de temporalité¹². Néanmoins les résultats apportés par des enquêtes ciblées, comme celles mentionnées ci-dessus pour Démos, peuvent être étayés par les travaux réalisés depuis une vingtaine d'années, en particulier en Amérique du Nord, sur les effets de l'éducation artistique en général¹³, ainsi que de l'apprentissage et de la pratique musicale qui bénéficient des recherches les plus approfondies. Plusieurs travaux soulignent ainsi, chiffres à l'appui, les bénéfices d'une éducation artistique intensive pour les enfants de milieux défavorisés¹⁴. D'autres¹⁵ mettent en valeur l'impact positif de l'éducation « à » et « par » la musique sur les capacités d'apprentissage en général, sur les performances scolaires des enfants et plus largement sur l'estime de soi, la créativité et l'adaptabilité. Ils sont assez largement confortés par des recherches en neurosciences qui révèlent les stimulations cérébrales spécifiques induites par la pratique ou l'écoute de la musique¹⁶.

10 Dominique Le Tirant, Jacques Fahier, *Les ateliers de pratique musicale : mise en œuvre des savoir-faire et transmission*, document de travail en vue de la restitution et des tables rondes du 2 juillet 2010, APSV - Cité de la musique, Démos - Orchestre de jeunes, juin 2010.
Dominique Le Tirant, Jacques Fahier, *Les ateliers de pratique musicale : mise en œuvre des savoir-faire et transmission*, synthèse des tables rondes du 2 juillet 2010, APSV - Cité de la musique, Démos - Orchestre de jeunes, juillet 2010.

11 Dominique Le Tirant, *Entrer au conservatoire*, étude pour la Cité de la musique, septembre 2013.
Dominique Le Tirant, *Entrer au conservatoire. Retour d'expérience et analyse d'un dispositif*, synthèse de l'étude, décembre 2013.

12 Pour une approche détaillée de cette question, nous renvoyons à l'ouvrage didactique et documenté de Jean-Marc Lauret, *L'art fait-il grandir l'enfant ? Essai sur l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle*, Éditions de l'Attribut, 2014.

13 *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, Actes du symposium européen et international de recherche, 10-12 janvier 2007, Paris, Centre Pompidou / La documentation Française, 2008.

14 Sara Ray Stoelinga, Yael Silk, Prateek Reddy, Nadv Rahman, *Turnaround Arts Initiative Final Evaluation Report*, Washington D.C., President's Committee on the Arts and the Humanities, 2015.
James S. Catterall, Susan A. Dumais, Gillian Hampden-Thompson, *The Arts and Achievement in At-Risk Youth: Findings from Four Longitudinal Studies*, Washington D.C., National Endowment for the Arts, 2012.

15 Voir par exemple le recensement de nombreux travaux sur ce thème dans : *Music Matters: How Music Education Helps Students Learn, Achieve, and Succeed*, Washington, D.C., Arts Education Partnership, 2011.

16 Parmi d'autres sources, citons le recensement de 400 rapports de recherche sur les effets neurochimiques de la musique dans : Mona Lisa Chanda, Daniel J. Levitin, « The neurochemistry of music : evidence of health outcomes », in *Trends in Cognitive Sciences* (17/4), 2013.

02. Une évaluation globale confiée à l'OPC

2.1. Objectifs de l'étude

Après plusieurs enquêtes ciblées sur des aspects très précis du projet et qui en ont montré les résultats positifs, la Cité de la musique a confié à l'Observatoire des politiques culturelles la réalisation d'une évaluation globale, centrée sur les dimensions stratégiques de Démos ainsi que sur la diversité de ses modalités de mise en œuvre et de réception. Cette évaluation porte avant tout sur les aspects expérimentaux et innovants du projet pour en établir un diagnostic et mener une analyse prospective.

L'évaluation porte sur les **trois territoires** où le programme est déployé (région Île-de-France, département de l'Isère et agglomération de Soissons). L'intérêt de cette approche est d'embrasser une grande diversité de situations géographiques (territoires urbains dont secteurs défavorisés, villes moyennes et petites, territoires périurbains, territoires ruraux ou de montagne isolés, etc.), de configurations politico-administratives (collectivités et organismes de service public associés au dispositif), de partenaires sociaux (diversité des structures porteuses), artistiques et culturels (présence ou non d'orchestres associés, implication des écoles de musique, ressources culturelles disponibles, etc.), mais également de calendriers de déroulement du projet.

Une évaluation à partir de deux volets d'analyse complémentaires

Les problématiques abordées dans cette étude ont été choisies afin de s'inscrire en complémentarité par rapport aux travaux déjà menés sur Démos. En concertation avec le comité de pilotage, deux volets d'analyse principaux ont ainsi été retenus. Le premier repose sur une **approche socio-politique** qui vise à comprendre la façon dont le projet se déploie selon les territoires. Il s'agit de voir quelles sont les modalités d'organisation, d'appropriation et de gouvernance du dispositif aux différentes échelles de partenariat. Ce volet examine ainsi les logiques de territorialisation qui caractérisent Démos, le fonctionnement des systèmes de coopération et ce qu'ils impliquent en termes d'usages différenciés du projet.

Le deuxième volet retenu pour cette étude est une analyse approfondie de **l'action pédagogique mise en œuvre** et de sa réception par les intervenants artistiques, sociaux

ainsi que par les enfants et leurs familles. À partir d'une analyse de la façon dont le projet est pensé par ses concepteurs, il s'agit d'observer quelle en est la mise en œuvre effective par les différents intervenants et quelles sont les formes d'appropriation et de transformation du projet que cela suscite. L'attention est également portée sur les enfants et leurs familles, et sur la manière dont ils s'approprient eux aussi le projet Démos.

Enfin, l'objectif de cette étude est d'aboutir à une analyse transversale des problématiques étudiées et des différentes situations territoriales, afin de formuler des pistes de réflexion et des propositions. Il s'agit de penser les conditions d'amélioration de l'expérimentation et d'évolution du dispositif pour les années à venir, tant du point de vue du projet Démos lui-même que de son articulation avec son environnement (structures porteuses, établissements d'enseignement artistique, projets d'éducation artistique et culturelle présents sur les territoires concernés, etc.).

Il est important d'insister ici sur le positionnement de cette étude, volontairement complémentaire par rapport aux bilans internes et études précédentes, ce qui explique par exemple le fait qu'il n'y ait pas de nouvelles données quantitatives (sur le profil des enfants, le passage en conservatoire, etc.) produites sur ces thématiques.

2.2. Méthodologie et choix des terrains

L'étude qui est présentée ici a été réalisée entre mai 2014 et juin 2015 en s'appuyant sur des approches méthodologiques complémentaires.

Face à l'ampleur du dispositif, la première étape a consisté à définir un échantillon de terrains d'étude prenant en compte la diversité des situations locales (caractéristiques géographiques, nature des structures porteuses, type de relations entretenues avec les établissements d'enseignement artistique, suivi politico-administratif, instruments joués, profils des musiciens intervenants et ancienneté dans le dispositif, orchestre de rattachement, etc.). Huit terrains d'étude ont ainsi été retenus, sur les trois territoires de déploiement de Démos.

Région Île-de-France

- ▶ Paris 13^e (Orchestre de Paris), groupe de cordes « avancé » porté par le centre social Chevaleret
- ▶ Clichy-sous-Bois (Orchestre de Seine-Saint-Denis), groupe de bois porté par le centre social intercommunal de la Dhuis
- ▶ Bagneux (Orchestre des Hauts-de-Seine), groupe de cordes porté par les centres sociaux et culturels Fontaine Gueffier et Jacques Prévert (*Volet 1 uniquement*)

Département de l'Isère

- ▶ Communauté de communes de Bourg-d'Oisans (Orchestre Grenoble - Montagne), groupe de bois porté par la Maison des jeunes de l'Oisans
- ▶ Beaurepaire (Orchestre Beaurepaire - Roussillon), groupe de cuivres porté par le centre social de l'Île du Battoir
- ▶ Échirolles (Orchestre Grenoble - Montagne), groupe de cordes porté par la MJC Desnos (*Volet 1 uniquement*)

Communauté d'agglomération de Soissons

- ▶ Villeneuve-Saint-Germain (Orchestre de Soissons), groupe de cordes porté par les Francas de l'Aisne
- ▶ Soissons, quartier du Moulin de Chevreux (Orchestre de Soissons), groupe de cuivres porté par le centre social municipal (*Volet 1 uniquement*)

Les terrains retenus, en concertation avec l'équipe de coordination de Démos, ne constituent pas des modèles. Ils ont servi à étudier le projet au plus près, à comprendre son fonctionnement et sa mise en œuvre sur les territoires, mais il ne s'agissait en aucun cas d'évaluer ces groupes en particulier. De ce fait, l'analyse qui suit, tout en s'appuyant sur le croisement des observations menées sur les terrains, ne les mentionne que rarement en tant que tel.

Un travail exploratoire a ensuite été réalisé à partir d'une véritable immersion dans le dispositif par la collecte et la lecture de nombreux documents (travaux d'étude antérieurs, bilans, articles scientifiques, documents pédagogiques, programmes, etc.), le repérage des personnes ressources, l'identification des calendriers des différents groupes, etc.

Le travail d'enquête proprement dit s'est déroulé de juillet 2014 à mars 2015. Des entretiens qualitatifs individuels ou en petits groupes ont été réalisés avec 97 responsables et acteurs engagés sur le projet au niveau national et sur les territoires d'enquête. Des séquences d'entretiens en groupes ont été réalisées avec 39 enfants issus de plusieurs terrains de l'étude, ainsi qu'avec 7 parents. Ces entretiens ont été complétés par l'**observation** de 37 « séquences » du dispositif (ateliers, répétitions, réunions, concerts, etc.)¹⁷.

Complémentaires aux matériaux recueillis à propos des enfants durant les observations, les entretiens collectifs réalisés avec eux, par groupes de trois ou quatre, ont porté sur leur entrée dans le dispositif, les relations entretenues dans le groupe, mais surtout leur manière d'envisager la pratique de l'instrument. Ces groupes ont été constitués, dans la plupart des cas, sur la base de l'ancienneté des enfants dans le dispositif et de leur niveau. Compte tenu de leur âge, il nous a semblé plus pertinent d'échanger avec eux en groupe, pour libérer davantage la parole à travers les interactions entre enfants. Nous avons également pris le parti de leur proposer de dessiner les situations qu'ils préféreraient dans Démos, pour avoir un matériau supplémentaire et un support concret pour les relancer. Nous avons cherché, de manière générale, à les interroger de manière la plus concrète possible pour qu'ils puissent nous relater en détail leurs pratiques de jeu, qui donnent autant d'indications quant à leur rapport à l'instrument.

Quelques difficultés ont été rencontrées durant ce travail d'enquête. Citons en particulier le calendrier de l'enquête (extrêmement court et concomitant au déroulement du projet) ; la multitude de ressources (internes, publiques) sur Démos et la nature disparate des matériaux collectés – notamment documentaires – qui ont parfois rendu complexe la compréhension de certains mécanismes d'un dispositif en cours de fonctionnement ; ou encore la difficulté à rencontrer les parents des enfants impliqués dans Démos (obligation de passer par l'intermédiaire des animateurs, refus de nombreux parents ne souhaitant pas répondre à des questions ou ne se sentant pas compétents pour le faire...).

Enfin, l'ensemble des matériaux collectés a été traité et analysé, puis complété par un travail de réflexion sur l'avenir du dispositif Démos. Les résultats produits ont été présentés et mis en débat à l'occasion de différents temps de réunion avec l'équipe de coordination de Démos ainsi qu'avec les partenaires de la Cité de la musique.

¹⁷ Cf. la liste des entretiens et observations réalisés en annexe du rapport. Certains entretiens ont été menés avec des acteurs d'autres terrains que les groupes Démos retenus pour l'étude. Sauf mention contraire, les citations présentes dans le rapport sont issues des entretiens avec les acteurs du dispositif et les bénéficiaires rencontrés. Elles ont été rendues anonymes et les prénoms ont été changés.

#02

Origines, fondements et architecture du projet Démos



Une analyse fine de Démos ne saurait faire l'économie d'une approche diachronique et d'un retour sur les conditions qui ont prévalu à la genèse du projet. Il nous semble en effet que se logent dans les différentes étapes de cette histoire des éléments qui permettent d'éclairer le fonctionnement actuel du dispositif de la Cité de la musique, son interprétation par les différentes catégories d'acteurs et les débats qu'il peut susciter. Ce passage par les coulisses de son élaboration vise aussi à écarter l'idée selon laquelle Démos serait une simple réplique française, inventée par l'éphémère Conseil de la création artistique, de programmes d'éducation musicale sud-américains. Démos est au contraire le résultat singulier d'une histoire institutionnelle et pédagogique de la Cité de la musique. Celle-ci faisant écho à un mouvement de fond qui interroge les modalités de l'enseignement musical en France et à l'étranger.

01. Aux « racines » de Démos : une convergence d'initiatives et d'opportunités

S'intéresser aux « racines » de Démos dans les activités de la Cité de la musique, en lien avec sa mission générale de sensibilisation des publics, permet certainement d'éclairer la nature du système d'acteurs sur lequel le projet repose et les ambitions qu'il poursuit. Le socle de références, de savoir-faire et de partenaires mobilisé lors de l'élaboration de Démos puise dans trois types d'initiatives antérieures :

- ▶ les ateliers d'initiation à la pratique collective de la musique proposés par le département pédagogie de la Cité de la musique autour du gamelan et des **musiques de tradition orale** ;
- ▶ la politique d'éducation aux œuvres et aux concerts, d'élargissement des **publics** de la **musique savante occidentale** ;
- ▶ la collaboration de la Cité de la musique avec les **équipements de proximité** situés dans des quartiers prioritaires de la **politique de la ville**.

Sous cet angle, l'élaboration de Démos peut être analysée comme le résultat de la convergence progressive de ces différentes activités, même si l'envergure du projet n'aurait pas été envisageable sans les circonstances exceptionnelles liées au soutien du Conseil de la création artistique.

1.1. Les legs d'une histoire institutionnelle et pédagogique

Les ateliers d'initiation à la pratique de la musique de tradition orale, d'abord développés autour du gamelan javanais, constituent un marqueur des propositions pédagogiques de la Cité de la musique. Ils lui ont aussi permis d'affirmer une spécificité et un rôle identifié de sensibilisation des

publics, notamment eu égard à l'espace occupé par les établissements d'enseignement spécialisé et aux méthodes d'apprentissage qui y sont développées. Les traditions musicales du monde qui sont alors mobilisées à l'extérieur du champ de la musique écrite occidentale présentent plusieurs caractéristiques favorables à une pédagogie de la découverte, de l'oralité et de l'expérience : elles permettent d'abord une entrée rapide dans la musique et un accès direct à la pratique de l'instrument, sans nécessité préalable de savoir lire une partition. Elles inscrivent ensuite directement l'individu et la pratique musicale dans un cadre collectif : c'est l'idée de « l'instrument collectif » élargi à partir du gamelan à d'autres types de percussions et d'instruments ; c'est aussi le principe d'une musique intrinsèquement socialisante. La possibilité d'un transfert au domaine de la musique savante occidentale de ce modèle collectif d'apprentissage expérimenté dans les ateliers n'a été tentée que tardivement pour de multiples raisons : difficultés d'adaptations, poids des habitudes et des modèles historiques de transmission, volonté de ne pas empiéter sur les prérogatives des conservatoires, etc. De ce fait, la musique classique occidentale était l'objet d'une politique de sensibilisation de la Cité qui passait exclusivement par la formation du spectateur ou de l'érudit : programmation de concerts éducatifs et jeunes publics, cours d'histoire de la musique, etc. Il en résultait une situation où, pour des raisons de « politique des politiques culturelles » (le rapport aux conservatoires) et de conventions pédagogiques, deux types d'expériences complémentaires de la musique correspondaient à autant de traditions musicales spécifiques : le « faire » pour les musiques non occidentales ; le « voir » pour la musique classique occidentale.

C'est en investissant le champ du développement social urbain que la rencontre entre les méthodes pédagogiques originales fondées sur l'oralité et le répertoire de la musique

écrite occidentale s'est plus tardivement effectuée. On a là les prémices de Démos. La volonté de la Cité de la musique d'intervenir dans les territoires franciliens de la politique de la ville pour accroître son action de démocratisation du patrimoine musical classique et sensibiliser les enfants qui y vivent va avoir deux conséquences. D'une part, la pédagogie collective et le mode de transmission orale expérimentés dans le cadre des ateliers de musique traditionnelle sont dès lors considérés comme des approches particulièrement pertinentes pour des populations qui ne sont pas à priori familières des codes et du répertoire de la musique classique occidentale. Les premiers arrangements d'œuvres du patrimoine musical occidental sont ainsi proposés dans la perspective d'une pratique collective et directe de l'instrument, c'est-à-dire sans prérequis de formation musicale ; les ateliers donnant lieu à une production restituée publiquement. C'est une première étape du rapprochement entre innovation pédagogique, démocratisation culturelle et développement social urbain que l'on retrouve ensuite dans Démos. Gilles Delebarre, responsable pédagogique et éducatif du projet, en témoigne d'ailleurs dans un article sur le positionnement éducatif de la Cité de la musique :

« S'est affirmé petit à petit comme une évidence qu'il n'était pas plus absurde d'entendre des débutants maltraiter un djembé africain qu'un violon, qu'on devait être capable de développer une pédagogie comparable quel que soit l'instrument avec pour principe central d'entendre de la musique – et non pas des exercices – dès la première séance de jeu avec un groupe [...]. Ces expérimentations ont conduit aussi à un projet de grande ampleur, un projet de pratique collective de la musique classique sur une durée de trois ans, réservé à des enfants vivant dans des quartiers populaires. »¹

D'autre part, les ateliers décentralisés de la Cité de la musique dans les territoires dits « politique de la ville » sont l'occasion d'engager un partenariat étroit avec des opérateurs de proximité du champ de l'animation sociale et socioculturelle, mais également avec l'Association de Prévention du Site de la Villette qui portera quelques années plus tard la première phase de Démos. C'est également une première étape du rapprochement entre enseignement musical et vocation sociale qui sera ensuite confirmé avec Démos, sans d'ailleurs que cet enjeu ne soit clairement explicité : s'agit-il de l'accès du « public du champ social », comme on l'entend souvent dire, au patrimoine classique européen ou bien d'effectuer un travail social prenant appui sur les ateliers de pratique musicale ? Cette indétermination, fondamentale dans Démos, existe dès les prémices du projet. À ce niveau, le rapprochement entre expérimentation pédagogique et populations en difficultés sociales tient

surtout à deux éléments : d'un côté, la plus grande marge de manœuvre en termes de projet pédagogique qu'offraient ces espaces sociaux et géographiques moins investis que d'autres. De l'autre, la plus grande facilité à agréger des soutiens financiers publics et privés pour conduire des expérimentations pédagogiques lorsqu'elles comportent une dimension sociale.

Ainsi, il n'est pas inapproprié de parler d'une élaboration progressive de Démos, dans la mesure où les ambitions qui le fondent – pédagogie alternative, élargissement des publics du répertoire classique européen et collaboration avec le champ social – sont déjà l'objet d'un travail de la Cité de la musique dans le cadre de sa mission de sensibilisation. Ces différents héritages nous semblent importants à identifier, car ils sont vecteurs de priorités, d'approches et de compétences distinctes qui cohabitent au sein du dispositif Démos. Leur rapprochement progressif s'est effectué au gré des opportunités. Avoir à l'esprit cette combinaison permet de mieux comprendre – c'est l'hypothèse que nous faisons – la nature du système de coopération sur lequel repose Démos, ses mécanismes de fonctionnement, mais aussi les malentendus et les divergences de points de vue qu'il suscite parfois. La cohabitation de ces tendances au sein du même projet est le fruit de sa construction incrémentale. Autrement dit, une élaboration graduelle qui tient au moins autant d'une accumulation d'expériences antérieures et familières que d'une rationalité stratégique. Il n'en demeure pas moins que l'articulation et la tentative de synthèse entre les ambitions mentionnées précédemment ne sont pas stabilisées. Elles nécessitent, nous le verrons, de procéder à des arbitrages constants et provisoires – de la part de la Cité de la musique et des nombreux partenaires de Démos.

Mais rien n'aurait été possible sans une fenêtre d'opportunité exceptionnelle liée à la mise en place, en 2009, du Conseil de la création artistique (CCA)², commission indépendante censée devenir le front avancé du renouvellement de notre modèle public d'intervention culturelle sur la base de plusieurs expérimentations³ soutenues au moyen d'un budget conséquent de 10 millions d'euros. Laurent Bayle, directeur général de la Cité de la musique, est l'une des onze personnalités qui constituent le CCA. C'est dans ce contexte que le projet Démos voit le jour, rejoignant en cela un mouvement grandissant d'expériences internationales qui constituent autant de tentatives bien identifiées d'ouverture sociale de la pratique instrumentale dans un

1 Gilles Delebarre, « Divertir ou former les jeunes à la musique ? Le projet éducatif de la Cité de la musique », in *VEI, Diversité* n°173, août 2013, p.105-110.

2 Commission qui a existé de 2009 à 2011, le Conseil de la création artistique a eu pour mission « d'éclairer les choix des pouvoirs publics en vue d'assurer le développement et l'excellence de la création artistique française, promouvoir sa diffusion la plus large, notamment internationale, et d'arrêter les orientations de nature à permettre leur mise en œuvre » [décret n°2009-113 du 30 janvier 2009].
3 Seulement sept projets ont été réalisés.

cadre collectif : des orchestres latino-américains formant les enfants des favelas au programme d'éducation et de sensibilisation du London Symphony Orchestra (cf. *infra*, partie 2.2.). Si d'emblée ces références internationales situent le projet naissant et en facilitent la promotion, c'est bien les savoir-faire et expériences accumulés progressivement au sein de la Cité de la musique qui sont mobilisés pour sa réalisation.

Démos est le fruit de cette rencontre entre, d'un côté, une histoire pédagogique et institutionnelle singulière, et de l'autre, une opportunité exceptionnelle de lancer un programme de grande envergure : initier, par le biais d'un apprentissage intensif, 450 enfants des quartiers populaires de Paris et de la périphérie (30 villes sont concernées lors de la première phase) à la musique classique européenne à travers la participation à un orchestre.

Démos reposant sur le principe d'un partenariat étroit avec des structures de proximité – qui interviennent dans les domaines de l'action sociale, socioculturelle, socio-éducative et des loisirs –, celles-ci sont sélectionnées suite à un appel à projets. La mise en œuvre du projet est confiée pour les trois premières années à une structure du champ social, l'APSV, épaulée par la Cité de la musique sur les questions de pédagogie musicale. L'APSV assure en effet, depuis la création du parc culturel de la Villette en 1986, des missions d'insertion, de médiation sociale et culturelle, d'éducation à la santé et de formation socioprofessionnelle. Elle vise à renforcer les responsabilités sociales des établissements culturels par rapport à leur territoire d'implantation et aux habitants qui y vivent. La conduite de Démos par l'APSV lors de la première phase a grandement facilité son appropriation par les structures de proximité. Elle bénéficie, en effet, d'une reconnaissance qui fait d'elle un interlocuteur considéré et crédible dans le domaine de l'action sociale. Elle a aussi pu s'appuyer sur son expérience préalable dans les projets éducatifs de coopération entre des structures sociales et culturelles (par exemple, son implication dans l'opération *Les Portes du temps* pilotée par le ministère de la Culture et l'ACSé). Certains coordinateurs ou référents de Démos s'y sont formés lors de la première phase, notamment ceux qui n'étaient pas familiers des cultures professionnelles et des savoir-faire des travailleurs sociaux. L'équilibre que l'APSV a su instaurer, au moins provisoirement, entre les objectifs sociaux et musicaux du projet, est fréquemment mis en exergue par les protagonistes « historiques » de Démos. Nous n'aborderons pas en détail cette première phase du programme (2010-2012) qui est largement documentée par plusieurs évaluations. Soulignons cependant qu'elle reposait exclusivement sur le soutien de l'État, via le CCA, complété par l'apport en mécénat de la Société Générale.

1.2. Démos, second acte

Le Conseil de la création artistique est dissous en avril 2011, le reliquat non consommé de l'enveloppe budgétaire retournant dans le giron du ministère de la Culture. Les discussions sur la poursuite du programme Démos – qui aura été en définitive le projet phare du CCA – sont conditionnées par la tutelle étatique à un élargissement régional en dehors de l'Île-de-France, à une baisse proportionnelle de la part de son soutien et à un accroissement du nombre d'enfants concernés (de 450 à 1 000). Autrement dit, le second acte de Démos implique un renouvellement profond du système partenarial dans le sens d'une diversification des sources de financement (collectivités territoriales, autres ministères, caisses d'allocations familiales [CAF] et mécènes). Dans ces conditions, l'APSV n'est plus en mesure d'assumer la responsabilité de l'élaboration et de la mise en œuvre de Démos 2. Elles sont donc confiées à la Cité de la musique qui transfère l'équipe de la première phase en son sein. Le changement n'est pas anodin, l'environnement professionnel de la coordination du programme passant d'une dominante sociale à une dominante musicale. La majorité des interlocuteurs souligne d'ailleurs l'infléchissement de Démos à la suite de ce passage de relais. L'interprétation – de l'intérieur comme de l'extérieur – qui domine est celle d'une modification des équilibres entre le paradigme de l'accompagnement social et celui de l'accès à l'apprentissage musical, au profit de ce dernier.

La reconduction de Démos en Île-de-France est sujette au consentement des collectivités territoriales à participer financièrement alors qu'elles bénéficiaient du projet sans abondement direct de leur part jusque-là. Finalement, seuls les Hauts-de-Seine, la Seine-Saint-Denis et Paris sont parties prenantes⁴, mais suivant différents agencements partenariaux entre collectivités (cf. chapitre 3). Le déploiement du programme en dehors de l'Île-de-France rencontre de nombreux obstacles : plusieurs villes où sont implantés des orchestres avec lesquelles la Cité de la musique est en lien sont pressenties (Bordeaux, Strasbourg, Le Havre, Rouen...). Mais les discussions n'aboutissent pas, tantôt pour des raisons politiques locales, tantôt par manque de relais forts sur le terrain. D'autant que la naissance de Démos sous l'égide du controversé CCA et les rapports

4 La première phase de Démos incluait également des villes de l'Essonne et du Val-de-Marne. Précisons néanmoins que le groupe de Bonneuil-sur-Marne (Val-de-Marne) a été maintenu lors de la seconde phase. Constitué d'enfants volontaires pour poursuivre l'apprentissage et la pratique musicale mais n'ayant pu intégrer un conservatoire, il est rattaché à l'orchestre de Seine-Saint-Denis. Cette situation explique le faible nombre de mentions du territoire val-de-marnais dans le rapport.

complexes en matière de développement culturel entre les institutions nationales, majoritairement parisiennes, et les régions n'ont certainement pas facilité l'entreprise d'expansion. C'est finalement en Isère et dans l'Aisne que la seconde phase du programme trouve, non sans une certaine urgence, des points d'ancrage extra-franciliens (cf. chapitre 3). Dans le premier cas, l'Agence iséroise de diffusion artistique souhaite remplacer son opération emblématique *Le Chapiteau de l'Isère* par une action de formation musicale. L'inclination ethnomusicologique et pédagogique du directeur de l'AIDA aidant, Démon trouve un écho favorable auprès du conseil général de l'Isère. Dans l'Aisne, l'implantation de Démon s'effectue sous l'impulsion de l'orchestre Les Siècles qui a déjà expérimenté des projets de ce type, et grâce à la médiation politique de l'Association pour le développement des activités musicales de l'Aisne.

Sans refaire le récit détaillé de ces implantations en région, il en ressort le rôle indispensable joué par les agences artistiques départementales pour accompagner la négociation politique et donner une légitimité, si ce n'est une pertinence, locale à un programme d'envergure nationale. Il va sans dire que la compréhension des cultures politiques locales et des réseaux d'acteurs, la capacité à s'y conformer et à s'y inscrire dans la continuité, sont des conditions indispensables – sans pour autant être suffisantes – au déploiement d'un programme de coopération culturelle comme Démon. Nous verrons d'ailleurs tout au long de notre analyse les bénéfices qui peuvent résulter d'une approche contextualisée et territorialisée, quitte à intégrer encore davantage le principe d'une différenciation territoriale dans la conduite du dispositif.

Au regard de l'élargissement de Démon, des voix se font entendre, qui en appellent à une mise à distance du « statut d'exception » dont il bénéficierait depuis l'origine par rapport à d'autres projets du même ordre

(dans et hors des conservatoires). Ce statut tiendrait en grande partie aux conditions mêmes de sa naissance au sein du Conseil de la création artistique, ainsi qu'aux missions de renouvellement des modèles d'action culturelle existants qui ont été à l'origine de ce Conseil. Il est vrai que le postulat de départ et l'utilisation de la sémantique de l'expérimentation/exemplarité ont pu alimenter une situation assez conflictuelle, voire concurrentielle, avec d'autres dispositifs de pratique musicale collective qui n'ont pas forcément reçu le même appui politique et médiatique. Pas plus qu'il n'est une invention du CCA, il serait erroné de voir en Démon une nouveauté radicale ou un contre-modèle. Le projet de la Cité de la musique est un vecteur important parmi d'autres des évolutions actuelles qui transforment le paysage de l'enseignement musical en tous lieux (conservatoires, écoles, associations, etc.) et de multiples façons. Les oppositions entre modèles qui nourrissent parfois les débats sur le soutien à l'enseignement musical et ses méthodes gagneraient à être davantage objectivées, surtout dans un contexte de restriction où les dissensions internes sont autant d'occasions de nourrir les menaces qui pèsent déjà sur le système dans son ensemble. De nombreux partenaires publics et privés – confrontés à la multiplication des sollicitations, des expériences et des initiatives – appellent de leurs vœux une démarche concertée pour replacer l'ensemble des pratiques collectives de la musique dans une définition extensive et commune. Un travail de comparaison et de mise en perspective des méthodes serait sans doute une première étape pour dépasser les oppositions binaires, les postures modélisantes et les aspirations concurrentielles. En tant qu'institution nationale, il y a certainement une place à occuper pour la nouvelle Philharmonie afin d'organiser la mise en commun des expériences, des théories et des approches différentes dans le sens de l'intérêt général. Là n'est pas l'objet de cette étude, mais il est néanmoins utile de replacer Démon dans son contexte.

02. Démos dans son contexte : un catalyseur d'influences multiples

Le succès de Démos tient en partie à sa capacité à rassembler dans un projet ambitieux des influences et courants d'évolutions multiples. Pour situer Démos dans ces grandes tendances, nous nous intéresserons tout d'abord aux politiques publiques dans lesquelles le projet s'inscrit (2.1.), puis aux mouvements internationaux des orchestres d'enfants (2.2.), et enfin nous rappellerons brièvement certaines caractéristiques des évolutions récentes en matière de pédagogie musicale (2.3.).

2.1. Au croisement des politiques publiques en faveur de l'éducation aux arts et à la culture

Le cadre général qui structure aujourd'hui les politiques en faveur de l'éducation artistique et culturelle et des enseignements artistiques spécialisés constitue une toile de fond assez éclairante pour analyser le projet Démos sur plusieurs aspects⁵.

La sensibilisation et l'éducation aux arts et à la culture sont des domaines vastes et diversifiés qui concernent de nombreux acteurs. Pour mieux se repérer dans ce qui apparaît souvent comme une profusion de politiques et d'initiatives, une terminologie spécifique s'est progressivement structurée au fil des années, et l'on distingue aujourd'hui ce qui relève :

- de l'éducation artistique (sensibilisation, démocratisation de l'accès aux œuvres et aux lieux, initiation aux pratiques artistiques personnelles par l'approche collective dans ou hors du temps scolaire, dans un objectif d'ouverture et en mobilisant fréquemment des partenariats avec des artistes et professionnels du champ culturel) ;

- de l'éducation artistique et culturelle (élargissement de la notion précédente aux domaines du patrimoine, de la culture scientifique, etc., ainsi qu'à la dimension culturelle de la relation à l'art : réflexivité, histoire de l'art, activité critique, etc.) ;

- des enseignements artistiques (enseignements obligatoires ou optionnels des arts à l'école, dispensés par des enseignants de l'Éducation nationale, parfois en partenariat avec des professionnels) ;

- des enseignements artistiques spécialisés (apprentissage des techniques d'expression dans des établissements spécifiques, hors temps scolaire, avec des professeurs spécialisés).

Si une certaine confusion demeure dans l'utilisation de ces notions, renforcée par le positionnement hybride de certains projets (les classes à horaires aménagés par exemple), ces terminologies renvoient à des politiques publiques qui se sont développées de façon relativement indépendante ces dernières décennies, même si aujourd'hui elles tendent à se rapprocher. Il est difficile de « classer » le projet Démos dans ces différentes catégories car il se situe ouvertement au croisement de plusieurs politiques publiques (relevant à la fois de l'État et des collectivités locales). Il est de ce fait intéressant de faire un très court retour sur leurs histoires récentes pour mieux comprendre la filiation et l'originalité du projet, et pour ouvrir des perspectives d'ancrage nouvelles pour la suite.

L'éducation artistique et culturelle

Les **politiques en faveur de l'éducation artistique et culturelle** se sont développées en France de façon constante, malgré une certaine discontinuité dans l'intervention de l'État. Après une période d'expérimentation menée dans les années 1970 (avec le soutien financier du Fonds interministériel d'intervention culturelle), une série de mesures et dispositifs se sont tantôt succédés tantôt superposés, notamment dans le cadre défini par un premier protocole d'accord signé en 1983 entre les ministères de la Culture et de l'Éducation nationale. Cette politique, avant tout interministérielle et incitative, a été régulièrement relancée en particulier en 2000 avec le Plan de cinq ans pour le développement des arts et de la culture à l'école, et plus récemment en 2013, avec la prise en compte de l'éducation artistique et culturelle dans la Loi d'orientation

5 Pour une présentation plus détaillée, voir les différents articles de Marie-Christine Bordeaux, en particulier « Une politique culturelle en faveur de l'éducation artistique et culturelle en France », in Jean-Pierre Saez, Wolfgang Schneider, Marie-Christine Bordeaux, Christel Hartmann-Fritsch (dir.), *Pour un droit à l'éducation artistique et culturelle. Plaidoyer franco-allemand*, Éditions Siebenhaar Verlag/OPC, 2014. Voir également Marie-Christine Bordeaux, François Deschamps, *Éducation artistique, l'éternel retour ? Une ambition nationale à l'épreuve des territoires*, Éditions de l'Attribut, 2013.

et de programmation pour la refondation de l'école de la République⁶. Dans ce bref rappel, il faut également citer les missions éducatives fixées par le ministère de la Culture aux établissements conventionnés (formalisées en 1998 par la Charte des missions de service public et réaffirmées depuis dans différents textes).

Par ailleurs depuis les années 1990, de nombreux dispositifs se sont développés de manière dispersée à partir des collectivités locales qui en ont fait un élément de plus en plus important de leurs politiques éducatives et culturelles, sans qu'on puisse pour autant parler d'une véritable généralisation de l'éducation artistique et culturelle sur l'ensemble du territoire national. Cet investissement des collectivités s'est effectué au gré des expérimentations locales ou nationales, des protocoles d'accord et autres contrats locaux de développement. Il a souvent pris appui sur l'implication militante de responsables de ces secteurs dans les services déconcentrés de l'État et dans ceux des collectivités, ainsi que sur l'énergie des milieux artistiques et culturels pour lesquels ces actions sont fondamentales en termes de mission de service public mais également d'économie et d'emploi. L'engagement des collectivités a parallèlement suscité une réflexion de fond sur les dispositifs pertinents et généré des cadres d'action originaux, marqués par une forte volonté de généralisation et de continuité de l'action publique.

Aujourd'hui, l'éducation artistique et culturelle implique donc un partenariat institutionnel fort, qui associe fréquemment l'État et une collectivité, plus rarement des collectivités entre elles. Cette grande diversité partenariale a pour corollaire plusieurs types de difficultés, notamment pour la coordination des interventions ou encore pour l'élaboration de véritables « parcours » d'éducation artistique et culturelle à l'échelle territoriale.

Parallèlement à la construction d'un cadre national de l'éducation artistique et culturelle à partir des ministères de l'Éducation nationale et de la Culture, **le ministère de la Jeunesse et des Sports** a mis en place une série de dispositifs destinés à compléter les apprentissages dispensés dans le cadre des enseignements obligatoires. La plupart de ces

actions ont été reliées au vaste chantier des rythmes scolaires et du temps de vie de l'enfant. Au cours des années 1980, différentes réglementations ont tenté de mettre en cohérence enseignements, activités complémentaires et rythmes de vie au niveau des territoires (Contrats bleus, Aménagement des rythmes de vie de l'enfant, Contrats d'aménagement du temps de l'enfant, Contrats de ville, Contrats ville-enfant, Contrats éducatifs locaux, etc.). À l'heure actuelle ce sont les Plans éducatifs locaux qui visent à mettre en cohérence l'ensemble de l'offre éducative et de loisir, de la petite enfance à l'adolescence, en réunissant tous les acteurs éducatifs d'un même territoire. Enfin, depuis septembre 2013, l'application progressive de la nouvelle organisation du temps scolaire à l'école rend plus que jamais indispensable la coordination des politiques et des initiatives en matière de sensibilisation et d'éducation aux arts et à la culture. Dans cette perspective, le ministère de l'Éducation nationale incite les collectivités à la mise en place d'un Projet éducatif territorial (PEDT) visant à associer l'ensemble des acteurs concernés⁷.

Les enseignements artistiques spécialisés

À côté de ces politiques en faveur de la sensibilisation aux arts, les politiques de soutien aux enseignements artistiques se sont également développées depuis les années 1960. Rappelons que dans le champ musical, les écoles de musique et conservatoires dépendent en majorité des collectivités locales (communes et intercommunalités principalement) mais que leur organisation générale relève de l'État qui par ailleurs les labellise en fonction de différents critères. Ces établissements, souvent créés sur le modèle fondateur du Conservatoire de musique de Paris (1795), se sont multipliés à partir des années 1970 (notamment grâce au Plan de dix ans lancé en 1969 par le directeur de la musique de l'époque, Marcel Landowski) et couvrent aujourd'hui assez largement le territoire national. Cette filiation explique l'accent mis pendant longtemps sur un modèle d'apprentissage centré sur la pratique instrumentale individuelle et le solfège, avec pour objectif la formation de musiciens professionnels, en laissant de côté le champ des pratiques en amateur et de l'initiation musicale sur ou hors temps scolaire.

Une évolution importante apparaît néanmoins à partir des années 1980 avec l'élaboration dans les établissements de projets pédagogiques intégrant plus largement les pratiques collectives (musiques d'ensemble, chant choral, etc.), les musiques actuelles et traditionnelles, le remplacement du solfège par la formation musicale, la mise en place de cycles d'apprentissage et des formes d'évaluation plus souples

⁶ La toute récente communication des ministres de l'Éducation et de la Culture en conseil des ministres sur la thématique de l'art et de la culture à l'école (11 février 2015) indique la volonté des nouveaux ministres de poursuivre la coopération en ce sens : « le Gouvernement entend donner la priorité à toutes les pratiques artistiques collectives dès le plus jeune âge. À ce titre, la pratique du théâtre, de l'improvisation, de la danse sera développée. La pratique du chant choral à l'école sera encouragée par la création d'une opération nationale de valorisation des chorales scolaires (*l'École en chœur*), à laquelle toutes les chorales scolaires qui le souhaitent pourront participer. Les expériences d'orchestres et d'ensembles musicaux à l'école seront encouragées avec les conservatoires volontaires. [...] Une Journée des arts et de la culture à l'école sera instituée, dès le printemps 2015, qui sera l'occasion d'un temps de rencontre et d'échange avec les familles. » [site Internet du ministère de l'Éducation nationale, consulté le 29 avril 2015].

⁷ Article 66 de la loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

(évaluation continue). Ces évolutions sont formalisées dans le premier Schéma directeur d'organisation pédagogique publié en 1984. Mais les textes nationaux ont avant tout pour fonction de tracer des orientations, ce qui explique l'application très inégale et à des rythmes différents de ces textes dans les établissements, en fonction des histoires et contextes locaux. Les schémas d'orientation pédagogiques suivants (1992 et 1996) poursuivent cette évolution en définissant les établissements d'enseignements spécialisés comme « des établissements culturels à part entière », susceptibles d'assumer de nouvelles missions en lien avec les préoccupations des collectivités territoriales qui les financent et avec d'autres institutions comme l'Éducation nationale (démocratisation de l'accès à la culture, sensibilisation et formation artistique sur le temps scolaire, animation de la vie culturelle locale...).

Les années 2000 voient la confirmation de cette volonté d'ouverture des établissements d'enseignement artistique, à travers la clarification de leurs missions pédagogiques et artistiques mais aussi culturelles et territoriales dans une Charte de l'enseignement artistique spécialisé (2001) renforcée par la loi du 13 août 2004. Si l'objectif de lutter contre les inégalités d'accès aux pratiques culturelles est clairement mentionné, notamment à travers le développement de partenariats avec l'Éducation nationale visant à renforcer les interventions des établissements d'enseignement artistique en milieu scolaire, ces textes restent suffisamment vagues pour que la mise en œuvre de ces objectifs dépendent largement de l'interprétation qui en est faite par les collectivités et les établissements concernés : d'importants décalages apparaissent alors entre des établissements mettant en place des approches novatrices (notamment en matière de pédagogie collective)⁸ et d'autres restant dans la droite ligne de l'enseignement traditionnel, et ce indépendamment de leur taille et de leur type de labellisation. Parmi les points importants de la loi de 2004, il faut également mentionner la responsabilité donnée aux départements d'élaborer des schémas départementaux des enseignements artistiques en concertation avec les collectivités et les établissements, dans l'objectif d'améliorer l'organisation de l'offre et d'en permettre l'accès au plus grand nombre.

Ce bref rappel montre comment ces différentes politiques se sont initialement développées de façon indépendante, sans qu'une vision globale permette de relier les différentes facettes de l'éducation aux arts et à la culture, de la sensibilisation à la formation spécialisée. Démos se situe justement au croisement de ces politiques : à la fois projet d'enseignement artistique (alternatif ou complémentaire

à l'offre des établissements spécialisés), il s'apparente par différents aspects à un projet d'éducation artistique et culturelle (partenariat actif entre acteurs de champs différents, rapports aux œuvres du patrimoine, recherche de méthodes pédagogiques nouvelles, implications dans des pratiques visant une autonomie de l'enfant, mise en cohérence de différentes dynamiques autour du projet : sorties culturelles, relations avec les familles, etc.). Nous reviendrons ultérieurement sur ce positionnement hybride qui peut être un atout pour l'ancrage territorial du projet, notamment du côté des collectivités locales, mais génère concomitamment des difficultés de compréhension.

Par ailleurs, en développant l'éducation artistique et culturelle prioritairement dans le temps scolaire, les pouvoirs publics ont privilégié un large effet de démocratisation mais se sont souvent privés de possibilités d'appui sur les structures socioculturelles et, de fait, sur une approche plus englobante et complémentaire des différents temps de vie de l'enfant. Là aussi, c'est justement autour de ce partenariat (entre les secteurs de Jeunesse et Sports, de la Ville et de la Culture) que le projet Démos se construit, à l'échelle nationale comme à l'échelle locale. Ce positionnement est également à analyser au regard de la réforme actuelle des rythmes scolaires qui ouvre à nouveau le champ d'une coopération entre temps scolaire et hors temps scolaire dans laquelle Démos pourrait s'inscrire de façon renforcée (comme c'est déjà le cas sur quelques territoires).

La prise en compte des questions culturelles dans les politiques de la ville

Démos s'inscrit également dans le cadre des politiques publiques en faveur des quartiers et populations défavorisés, en particulier les politiques de la ville et les politiques sociales des départements et des communes, dans lesquelles l'action culturelle est souvent mobilisée comme outil d'intervention. Le détour par ces politiques permet également d'aborder la question de l'innovation sociale, notion rassemblant des démarches et projets qui visent à apporter des réponses nouvelles à des besoins émergents ou non satisfaits dans le cadre d'intervention actuel, en s'appuyant sur des processus d'expérimentation, de participation, d'évaluation...

La politique de la ville s'attache à prendre en compte des territoires en difficulté, au sein des villes, et à répondre, par la mise en œuvre d'une politique publique adaptée, à un contexte d'inégalités sociales, économiques, etc. Elle comporte une double dimension territoriale et sociale et repose sur les principes d'interministérialité, de mobilisation des compétences et des acteurs sur les territoires. Elle est formalisée par une contractualisation entre l'État, les collectivités territoriales et une grande diversité d'acteurs locaux.

8 *Éric Demange, Karine Hahn, Jean-Claude Lartigot, Apprendre la musique ensemble. Les pratiques collectives de la musique, base des apprentissages instrumentaux*, Éditions Symétrie, 2007.

La place de l'art et de la culture dans cette politique a été plus ou moins importante selon les périodes : relativement modeste dans les dispositifs qui se sont succédés dans les décennies 1970 à 1990 (Habitat et vie sociale, Développement social des quartiers), la culture a vu son rôle plus fortement affirmé avec la mise en place en 1994 des Contrats de ville, correspondant à une forme d'élargissement des champs d'intervention de la politique de la ville. Les Contrats urbains de cohésion sociale (CUCS) succèdent en 2007 aux Contrats de ville : leurs actions sont centrées sur l'emploi, l'habitat, la réussite éducative, la prévention de la délinquance, l'accès à la santé ; la dimension culturelle n'apparaît plus aussi clairement et les CUCS, à la différence de leurs prédécesseurs, n'ont que rarement intégré des volets « culture ». Cependant, la culture a pu être mobilisée dans d'autres actions, comme celles impulsées par des préfets délégués pour l'égalité des chances, à travers le programme *Réussite éducative* dans le cadre du plan de cohésion sociale, ou encore par le biais de la circulaire *Favoriser l'intégration républicaine par l'accès à la culture* de 2006.

Le programme *Dynamique Espoir Banlieues* de juin 2008 a quant à lui visé à intensifier la mise en œuvre de la politique de la ville⁹ sur 215 quartiers. Dans ce cadre, le ministère de la Culture et de la Communication s'est engagé en faveur des quartiers prioritaires à travers un Programme d'action triennal (2009-2011) et un appel à projets *Pour une dynamique culturelle dans les quartiers*, permettant de soutenir des projets innovants et des projets émergents dans un contexte de recherche et d'expérimentation.

En octobre 2010, une convention Culture/Politique de la ville est signée par les ministères de la Culture et de la Ville. Elle a notamment pour objectif de développer une offre d'excellence accessible à tous, de favoriser les pratiques artistiques et culturelles des populations, et de faciliter l'accès des jeunes des quartiers à l'ensemble des filières culturelles de l'enseignement supérieur. Cette convention réaffirme l'importance du partenariat entre les institutions culturelles et artistiques conventionnées et les associations de proximité ainsi que la nécessité d'inscrire fortement la dimension culturelle dans les Contrats urbains de cohésion sociale. En 2013, le comité interministériel des villes confirme le renforcement et la territorialisation des politiques de droit commun pour les quartiers de la politique de la ville. Plus récemment, la Convention triennale d'objectifs pour les quartiers populaires 2014/2016 signée entre les ministres de la Culture et de la Ville insiste sur la priorité portée à la jeunesse.

En 2014, la structuration de la politique de la ville est modifiée avec, d'une part, l'élaboration d'une nouvelle géographie prioritaire et, d'autre part, la création du Commissariat

général à l'égalité des territoires (CGET)¹⁰ chargé de concevoir, préparer, mettre en œuvre la politique de la ville, et de veiller à la participation citoyenne dans ces politiques.

Si la politique de la ville s'est, au fil du temps, quelque peu désinvestie du champ culturel, les villes (qui, avec les autres collectivités locales, assument de plus en plus le financement du champ culturel) ont développé ces dernières décennies des politiques socio-urbaines notamment en direction des quartiers d'habitat social. Elles aussi visent, sous des formes diverses, à réduire les inégalités d'accès aux pratiques culturelles et artistiques : politiques de création, d'éducation artistique et culturelle dans les quartiers, mise en place de dispositifs locaux de diffusion, création de lieux innovants, etc.

Parfois considérée comme modeste, l'intégration de la culture dans le champ de la politique de la ville n'a toutefois pas été sans effets sur les contours mêmes du domaine culturel et sur les orientations de ce secteur d'action publique. Elle a constitué un levier de renouvellement des politiques culturelles et un laboratoire par rapport aux actions relevant du droit commun des politiques publiques. L'innovation dans le champ culturel est en effet souvent issue d'expérimentations venues des politiques de la ville : en termes de secteurs, de formes artistiques (formes pluridisciplinaires, « émergentes », etc.), mais également en termes de gestion de projet, de pratiques professionnelles, d'ancrage territorial, de modes participatifs impliquant les habitants, de prise en compte des pratiques en amateur. Témoignent de ces évolutions le rôle pris par la culture dans les questions sociales, de logement, d'aménagement urbain, d'éducation, ainsi que la diversification des thématiques artistiques et culturelles dans la politique de la ville, liée à la place grandissante, aux côtés du spectacle vivant, de la lecture, des problématiques paysagères et urbanistiques. Citons également l'apport des Agendas 21, sur lesquels les collectivités sont de plus en plus mobilisées, dans le développement de pratiques transversales.

De plus, la mise en œuvre des politiques de la ville a permis d'expérimenter certaines formes de partenariat – dimension essentielle dans le champ du développement social urbain : entre acteurs sociaux et culturels, bailleurs sociaux, conseils de quartier, commerçants, etc. C'est particulièrement à travers leur dimension expérimentale et leur apport en termes de méthode d'action (nouvelles formes de gouvernance, montage de projets, etc.) que ces politiques croisent et alimentent la réflexion sur Démon, projet qui constitue par ailleurs un des exemples de cette dimension novatrice des politiques sociales et de la ville.

9 Depuis le Comité interministériel des villes du 20 juin 2008, le Secrétariat général du Comité interministériel des villes est en charge de sa mise en œuvre.

10 Il intègre l'ACSé, la Délégation interministérielle à l'aménagement du territoire et à l'attractivité régionale (DATAR) et le Secrétariat général du comité interministériel des villes (SGCIV).

2.2. Le développement des orchestres d'enfants, un mouvement international

Démos s'inscrit également dans un contexte marqué par diverses évolutions à l'échelle nationale et internationale, concernant la pédagogie, le développement d'orchestres dans le cadre scolaire et l'essor d'expériences en faveur de l'accès des jeunes à la musique par la pratique collective.

Les orchestres internationaux

Parmi les expériences internationales les plus célèbres d'éducation par la musique et en orchestre, peuvent être cités : *El Sistema* créé au Venezuela et développé dans de nombreux pays, *Guri* au Brésil, *Big Noise* en Écosse, les actions du South Bank Centre et du London Symphony Orchestra – qui a collaboré par ailleurs avec la Cité de la musique dans le cadre de l'opération *Take a Bow!* – en Angleterre, et *Jedem Kind ein Instrument* en Allemagne (Land de Rhénanie-du-Nord-Westphalie et région métropolitaine de la Ruhr).

La plus connue de toutes, *El Sistema*, est un vaste programme d'enseignement musical et de création d'orchestres symphoniques fondé au Venezuela il y a quarante ans par Jose-Antonio Abreu, musicien et économiste. Il a permis de sensibiliser à la pratique collective un très grand nombre de jeunes (plusieurs centaines de milliers d'enfants et adolescents en ont bénéficié), issus majoritairement de milieux socio-économiques défavorisés. Le programme repose sur un financement public et s'appuie sur une fondation. Gratuité de la pratique, accès facilité au *núcleo* (centre de formation musicale), travail en groupe (en chœur et en orchestre) – dont l'objectif premier consiste à apprendre à jouer ensemble plutôt qu'à atteindre la perfection technique –, sont quelques-uns des éléments qui ont contribué au rayonnement mondial du dispositif qui a par ailleurs fait émerger de grands musiciens.

Guri est un autre programme de pratique collective de la musique en faveur du développement social et humain. Lancé en 1995 par l'État de São Paulo, ce dispositif brésilien offre, depuis sa création, à plusieurs dizaines de milliers d'enfants (*guris*) des cours de solfège et des expériences régulières de pratique chorale et instrumentale en dehors du temps scolaire. Il constitue l'un des plus importants programmes sociaux et culturels au Brésil.

Les orchestres sud-américains sont, avec quelques-unes des expériences européennes, des opérations d'envergure. Ils sont fréquemment cités comme exemples lorsqu'est

évoqué Démos, même si les projets diffèrent. Seul le dispositif *El Sistema* est décliné dans de nombreux pays, dont la France avec la création en 2010 de l'association *El Sistema-France*¹¹ et, en 2012-2013, l'émergence d'un projet-pilote qui n'a pour l'instant concerné qu'un nombre limité d'élèves. Par ailleurs, certains programmes sont inspirés ou se revendiquent d'*El Sistema*, à l'exemple de *Orquestra Geração* au Portugal¹², *Neojibá* à Salvador de Bahia au Brésil, le *Garage à musique* au Canada.

Signalons enfin que certaines expériences de pratique musicale collective à destination des jeunes sont favorisées par l'existence d'un département dédié à l'éducation dans des orchestres comme le Berliner Philharmoniker, le London Symphony Orchestra, le New York Philharmonic.

En France, les orchestres à l'école

Il serait également inexact de voir en Démos une action isolée et à contre-courant des évolutions en cours des modes d'apprentissage de la musique au sein des conservatoires, des milieux associatifs ou encore des établissements scolaires : pédagogies de groupe, pratiques collectives, orchestres à l'école, etc. Les expériences sont multiples et Démos ne peut être dissocié de ce mouvement, certes controversé et minoritaire, mais qui tend à modifier et à diversifier les modalités et les objectifs de l'enseignement musical en France.

Parmi les actions visant à développer l'apprentissage d'un instrument dans le cadre d'une pratique musicale collective régulière, le dispositif *Orchestre à l'école* est l'un des plus connus et des plus développés. Il rejoint certains des objectifs de Démos notamment dans la lutte contre les inégalités d'accès à une pratique artistique. *Orchestre à l'école* est un dispositif mis en place dans les écoles et collèges, notamment en zones d'éducation prioritaire, qui transforme une classe en ensemble instrumental ou orchestre généralement pendant trois ans – sur une base habituelle de deux séances hebdomadaires réparties entre enseignement par pupitre et regroupement en orchestre. Les *Orchestres à l'école* (OAE) sont le fruit de partenariats entre les établissements scolaires, les établissements d'enseignement artistique et les collectivités locales : les collectivités locales financent les intervenants ; les établissements scolaires accueillent les interventions des musiciens du conservatoire, dans le cadre du projet d'école

11 Le nom « Sistema » ne fait pas l'objet d'une protection juridique. Il est utilisé de manière libre dans divers pays pour qualifier des projets plus ou moins semblables.

12 http://www.academia.edu/3525046/Orquestres_Symphoniques_pour_jeunes_le_cas_des_Orquestras_Gera%C3%A7%C3%A3o

ou d'établissement, l'OAE étant inscrit dans ce dernier, avec l'aval de la direction des services départementaux de l'Éducation nationale (ex-inspection académique). L'OAE devient une matière à part entière de l'enseignement dispensé et est intégralement ou partiellement dans le temps scolaire.

En une quinzaine d'années, le dispositif *Orchestre à l'école* s'est largement développé sur le territoire français. Depuis le démarrage, environ 50 000 enfants auraient bénéficié d'un OAE selon le site Internet de l'association Orchestre à l'école¹³ qui identifie, pour la rentrée scolaire 2014, plus de 1 000 classes mettant en œuvre des OAE en France, dont plusieurs sur des territoires de notre étude sur Démon : Échirrolles (Isère) avec quatre orchestres en école élémentaire (deux orchestres vents, deux orchestres cordes) et un orchestre en collège; Bagneux (Hauts-de-Seine) avec deux orchestres (vents et percussions en collège)¹⁴.

En 2008, l'association Orchestre à l'école a pris le relais de la Chambre syndicale de la facture instrumentale (CSFI) qui était à l'initiative du dispositif en 1999. L'association accompagne les projets d'orchestres : au moment de leur création, par une aide au montage du projet et par l'achat d'instruments, puis au cours de leur existence, par des actions fonctionnant par appel à candidature. Elle contribue à la formation des équipes avec des acteurs reconnus des OAE et elle joue un rôle de centre de ressources. Le dispositif s'appuie sur des partenaires et des mécènes nombreux et l'association Orchestre à l'école collecte les fonds du mécénat, destinés à l'achat de parcs instrumentaux, mis à la disposition des élèves. Le dispositif fédère aujourd'hui de nombreuses initiatives locales et il fait l'objet de mises en œuvre diversifiées.

2.3. Évolution de la pédagogie de l'enseignement musical

Enfin, Démon n'est pas sans lien avec les récentes évolutions pédagogiques qui ont affecté un pan de l'enseignement musical français.

En effet, si, en dehors de quelques initiatives locales, l'enseignement institutionnel des « musiques savantes » reste, encore aujourd'hui, très marqué par une pédagogie qu'on peut qualifier de « traditionnelle », c'est-à-dire accordant une place privilégiée à l'écrit et reposant sur

l'inculcation par la répétition¹⁵, des évolutions significatives sont cependant observables au niveau de l'enseignement institutionnel des musiques « populaires » contemporaines. L'arrivée du jazz en école de musique à la fin des années 1970 constitue ainsi un premier pas de côté vis-à-vis de l'enseignement traditionnel en accordant une place plus importante à l'écoute et à la pratique, notamment collective, dans le cadre de son enseignement¹⁶. Mais c'est véritablement l'arrivée des musiques actuelles dans les établissements d'enseignement musical à la fin des années 1990 qui propose l'évolution la plus significative. L'intégration des musiques actuelles dans les établissements d'enseignement musical a en effet donné lieu à de nombreuses réflexions sur le type de pédagogie à mettre en œuvre dans le cadre de cet apprentissage. Pour les acteurs de cette institutionnalisation, l'enseignement institutionnel des musiques actuelles doit absolument éviter de recopier « les principes pédagogiques mis en œuvre pour la musique classique dans les conservatoires, avec toutes les conséquences négatives que cela implique : utilisation du solfège, valorisation de la lecture et du déchiffrement de partitions [...], pédagogie axée sur l'instrument et l'individu plutôt que sur le groupe [...] »¹⁷. L'introduction des musiques actuelles dans les établissements d'enseignement musical doit au contraire amener « à repenser les méthodes de l'éducation artistique, en particulier sur le plan des conceptions pédagogiques et des dispositifs de médiation »¹⁸. Pédagogues et enseignants développent alors des modèles d'apprentissage qu'ils considèrent toujours en « rupture avec l'école, les conservatoires et les modes d'apprentissage rigides, verticaux qui y sont développés »¹⁹. Ainsi, la notion d'« enseignement », jugée trop scolaire, cède la place à celle d'« accompagnement » pour qualifier la formation à l'œuvre dans les départements de musiques actuelles²⁰. Avec cette pédagogie de l'« accompagnement »,

15 Pierre François, « La formation musicale » in Pierre François (dir.), *La musique. Une industrie, des pratiques*, La documentation Française, 2008, p.35-46.

16 Emmanuel Brandt, *Étude sur l'encadrement des pratiques collectives dans le champ des musiques actuelles. Contribution à un état des lieux. Constats et propositions*, rapport réalisé pour l'Agence danse musique théâtre Rhône-Alpes, Arcade Provence-Alpes-Côte d'Azur et le réseau en scène Languedoc-Roussillon, 2008 ; ou Pierre Coulangeon, « Les musiciens de jazz : les chemins de la professionnalisation », *Genèses*, n°36, 1999, p.54-68.

17 Louis Chretiennot, « Y a-t-il un rocker dans la salle ? », *Formation rock. Etat des lieux*, 1992.

18 Jean-Charles François et Eddy Schepens, « Éditorial : éducation permanente, action culturelle et enseignement : les défis des musiques actuelles amplifiées », *Enseigner la musique*, CEFEDM, n°8, 2005.

19 Flavie Van Colen, *Éducation populaire et musiques amplifiées. Analyse des projets de onze lieux de musiques amplifiées*, rapport réalisé pour le CRY et la FEDUROK, avec le soutien du ministère de la Culture, 2002, p.34.

20 Philippe Audubert, *Enseigner les musiques actuelles ?*, Collectif RPM, Paris, 2012 ; Jean-Pierre Saez, « Votre précieuse singularité c'est de vous appuyer sur le principe d'accompagnement. En ce sens, vous incarnez la promesse d'une école citoyenne », Actes du colloque national *Enseigner les musiques actuelles*, organisé par la FNEJMA à Toulouse, 2005, p.11-15.

13 <http://www.orchestre-ecole.com/les-oea/quelques-chiffres/>

14 <http://www.orchestre-ecole.com/newletter/fiches/Liste-OAE-2014-web-ok.htm>

il s'agit donc de rompre avec l'« école », le « scolaire », en proposant un apprentissage moins « dirigiste », accordant une place prépondérante à la pratique et prenant en compte le goût des élèves.

En cela, et bien qu'elle ne fasse pas l'objet d'une formalisation précise (ce relatif flou relève d'ailleurs de l'esprit de cette pédagogie qui se refuse à imposer un cadrage trop strict à l'activité d'enseignement), on peut rattacher cette pédagogie de l'« accompagnement » à une tendance pédagogique plus générale apparue dans les années 1980 qui met l'accent sur la mise en activité de l'élève et le décloisonnement du savoir scolaire vis-à-vis des connaissances issues de l'expérience quotidienne.

Cette évolution pédagogique, qui se retrouve aujourd'hui dans différentes disciplines et à différents niveaux du cursus scolaire²¹, est bien illustrée par Bernard Lahire à travers sa description de ce qui lui apparaît comme le modèle pédagogique de l'« autonomie » :

« Dans un tel modèle pédagogique, l'enseignant n'enseigne plus, mais guide. C'est le point de vue de l'élève qui est mis en avant lorsqu'on parle de le placer "en situation d'apprentissage". L'acte d'enseignement est perçu comme un acte unilatéral, partant de l'enseignant pour arriver à l'élève, alors que c'est l'élève qui doit être au cœur de la pratique [...]. Le savoir n'est plus un savoir tout fait "inculqué", mais co-construit avec les élèves. L'élève est dit-on, "acteur de ses apprentissages". On préfère que l'élève découvre ou constate par lui-même les règles, les phénomènes ou les faits ; qu'il soit dans une démarche de recherche personnelle plutôt que dans l'écoute, l'apprentissage par cœur, la restitution d'un savoir déjà construit. »²²

Ces différents détours par le contexte dans lequel Démos se déploie, permettent de mieux comprendre les ancrages multiples du projet dans différentes facettes de l'action publique, mais également au sein des réflexions sur les modalités de sensibilisation et de formation des enfants aux arts et à la culture. Ils peuvent également expliquer la diversité des interprétations de l'enseignement musical au sein de Démos comme nous allons le voir ci-dessous.

21 Stéphane Bonnéry, *Comprendre l'échec scolaire. Étèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, La Dispute, 2007 ; Florence Eloy, *Apprendre à écouter la musique : culture légitime, culture scolaire et cultures juvéniles*, thèse de sociologie, EHESS, 2012 ; Bernard Lahire, « La construction de l'"autonomie" à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs », *Revue française de pédagogie*, 134(1), 2001, p.151-161 ; Fanny Renard, *Les lycéens et la lecture. Entre habitudes et sollicitations*, Presses universitaires de Rennes, 2011 ; Jean-Yves Rochex et Jacques Crinon (éd.), *La construction des inégalités scolaires : au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Presses universitaires de Rennes, 2011.

22 Bernard Lahire, « La construction de l'"autonomie" à l'école primaire : entre savoirs et pouvoirs », *Op. cit.*

03. Enseigner et apprendre la musique dans Démos, mais pourquoi ? Une pluralité d'interprétations

Pourquoi enseigner et apprendre la musique dans les ateliers mis en place par Démos ? Posée en ces termes, la question peut surprendre. Pourtant, s'interroger sur les finalités de l'apprentissage musical proposé dans Démos n'est pas si simple qu'il pourrait paraître de prime abord. Les interprétations ne sont pas les mêmes selon les acteurs, et ce, sans qu'il soit possible de les répartir par niveaux. En effet, on ne trouve pas une lecture homogène ou au moins convergente des finalités de cet apprentissage que ce soit au sein de la Cité de la musique, de l'équipe en charge du projet, ou encore entre les conseils généraux, les villes et les structures de proximité qui accueillent les ateliers. Chacun son point de vue pourrait-on dire, mais l'affaire ne se résume pas non plus à une question de subjectivité personnelle. Il existe bien une logique dans cette pluralité des interprétations. Elle prend la forme de quatre sillons ou nervures qui traversent Démos dans son épaisseur : c'est-à-dire du cœur du programme (les personnes les plus impliquées) jusqu'à ses marges (les personnes qui y contribuent occasionnellement) ; de ses responsables (au sein de la Cité de la musique) jusqu'à ceux qui suivent les ateliers sur le terrain.

3.1. Quatre catégories d'interprétation des finalités de l'apprentissage musical dans Démos

Pourquoi enseigner et apprendre la musique dans les ateliers mis en place par Démos ? La pluralité des réponses ne s'explique pas par l'appauvrissement du discours à mesure qu'on s'éloigne des spécialistes qui ont conçu le programme, ni par un rapport centre/périphérie ou expert/profane. Au contraire, cohabitent au sein de Démos plusieurs catégories de pensées fortes, structurées et argumentées qui, sans s'exclure systématiquement, ne convergent pas en tous points. La coexistence de ces interprétations est fondamentale pour comprendre à la fois la capacité du projet à mobiliser des acteurs aux intérêts divers et, corrélativement, les divergences d'opinions qui en découlent. Nous en avons fait ressortir quatre qui correspondent à autant de lectures différentes des finalités de l'apprentissage musical dans Démos.

L'accès des catégories populaires à la connaissance et à l'enseignement de la musique savante (perspective démocratisante)

« Démos s'adresse à des enfants qui n'ont pas accès à la musique et issus de quartiers défavorisés. C'est cette porte d'entrée de la «musique pour tous» qui nous a intéressés. L'aspect culturel et musical est notre principal angle de lecture du projet. Mais tout va dans ce sens : le dispositif est principalement financé par le ministère de la Culture et par les services culturels des collectivités... »²³ (Responsable de collectivité)

« Nous voulons toucher le public qui n'accède pas à la culture pour différentes raisons, et nous voulons mettre des moyens en commun pour que ça réussisse et que cette action soit pérenne. » (Responsable institutionnel)

« La diffusion artistique c'est une bonne chose, mais si on veut aller au plus près des habitants, ceux qui sont les plus éloignés de la culture, c'est peut-être aussi en travaillant sur les pratiques, sur l'action culturelle, la médiation... De manière à ne pas simplement apporter une offre culturelle à des habitants déjà initiés. » (Responsable de collectivité)

On se situe ici dans l'argumentaire bien connu de la démocratisation culturelle visant à rendre accessible à toutes les classes de la société l'enseignement d'un patrimoine musical européen, voire, pour certains, du plus prestigieux des répertoires : la musique symphonique. Cette interprétation des finalités de l'apprentissage musical à travers Démos est axée sur la découverte culturelle et la modification de la sociologie des publics (référence fréquente à une « culture de classe » chez nos interlocuteurs). Sous cet angle, c'est la gratuité et la délocalisation de l'enseignement dans un cadre familial et de proximité qui sont principalement mises en avant. Mais le caractère ludique de la pédagogie,

²³ Sauf mention contraire, les citations présentes dans le rapport sont issues des entretiens avec les personnes rencontrées.

souvent par opposition à une représentation surannée des conservatoires, est également valorisé. Chez certains acteurs, cette perspective démocratisante se fonde dans un argumentaire plus large sur l'accès aux droits, l'égalité des chances et les politiques de discrimination positive. L'analogie avec les mesures prises par Sciences Po Paris pour y faire entrer des jeunes gens issus des établissements défavorisés revient d'ailleurs régulièrement dans les entretiens réalisés : Démos comme outil d'élargissement de la base sociale des élites ? Lorsqu'elle est poussée à l'extrême, cette lecture suscite l'opposition d'autres acteurs au motif de l'entretien d'une forme de légitimité culturelle, voire du mythe d'une musique classique « absolue » et « civilisatrice » ; critiques qui rejoignent en certains points celles qui animent la controverse actuelle autour d'*El Sistema*²⁴. Enfin, la problématique de l'accès des catégories populaires à l'enseignement est fréquemment doublée d'une volonté de responsabiliser territorialement les grands établissements culturels et de valoriser plus fortement l'action culturelle dans les logiques de carrière des musiciens d'orchestre.

La pratique musicale comme support d'un travail social (perspective instrumentale)

« La culture n'est pas notre champ de compétence. On la considère comme un vecteur, un moyen de travailler – en l'occurrence avec Démos – le soutien à la parentalité, l'insertion socio-éducative... » (Responsable institutionnel)

« L'idée n'est pas de faire des musiciens ! C'est plutôt comment on se sert de la musique pour travailler d'autres dimensions de la vie sociale et éducative. On est beaucoup moins attentif à la dimension d'acquisition des savoirs musicaux qui pour nous ne sont qu'un levier. On n'a pas d'attente particulière là-dessus. Sur la pédagogie de l'enseignement musical, cela ne nous préoccupe pas directement. Il ne faut pas trop être ambitieux dans l'acquisition de compétences musicales, ce n'est pas ce qu'on vise. » (Responsable institutionnel)

L'enseignement de la musique est ici considéré avant tout comme un moyen d'atteindre d'autres finalités qui lui sont supérieures : la musique comme instrument d'un travail social ou socio-éducatif. En ce sens, l'apprentissage musical dans Démos constitue le support d'un accompagnement social de l'enfant, de la famille, d'une communauté de vie... 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.

L'apprentissage de la musique poursuit en ce sens des objectifs extrinsèques qui peuvent dans certains cas se rapprocher d'un accompagnement cognitif, comportemental, voire thérapeutique. Si l'intérêt propre de la pratique musicale et de la découverte d'un patrimoine classique n'est pas nié, il est mis à un niveau secondaire dans la hiérarchie des priorités. Démos sert alors principalement à activer d'autres compétences liées, par exemple, à la prise en charge des enfants, au travail sur la relation parentale, à l'animation d'un quartier et au renforcement du lien social. La pérennisation du programme ou la poursuite de l'apprentissage musical des enfants suscite souvent une moindre inquiétude dans la mesure où il s'agit d'un levier parmi d'autres possibles. Par contre, l'exigence de niveau, le rythme et l'intensité de l'apprentissage sont, de ce point de vue, fréquemment vécus comme une contrainte et une menace pour le plaisir des enfants dans la pratique musicale.

L'évolution des modalités traditionnelles de l'enseignement de la musique (perspective de formation du musicien)

« La pratique collective et l'orchestre ne nécessitent pas de s'appuyer sur de la très haute virtuosité technique individuelle. C'est surtout l'énergie du groupe, l'exigence collective qui fait que cela fonctionne. En France cela n'est pas courant : on est toujours sur l'idée que quand vous aurez fait dix ans de gammes, vous pourrez éventuellement aller dans l'orchestre ! » (Acteur du projet)

« Je suis persuadé que la pédagogie de groupe a aussi une valeur technique. On retrouve cette idée dans l'enseignement général. [...] Est-ce que je n'apprends que du professeur ou est-ce que j'apprends aussi de mes confrères et consœurs ? L'horizontalité autrement dit. C'est le problème de la mimésis... Quelquefois l'élève formule mieux que le professeur par rapport à une situation et un élève donné. Donc non, la pédagogie de groupe n'a pas qu'une efficacité sociale. Elle a aussi une efficacité technique et musicale. » (Responsable de structure)

À travers cette troisième lecture, les finalités de l'apprentissage musical dans Démos sont avant tout centrées sur l'évolution des modalités de formation des musiciens héritées du Conservatoire national de musique. À ce niveau, l'enjeu est double : d'une part, renouveler les normes pédagogiques de l'enseignement musical classique (techniques, contenus, progressions, configurations relationnelles, etc.) telles qu'elles sont notamment énoncées dans le Schéma national d'orientation pédagogique. D'autre part, revisiter les objectifs ultimes d'un enseignement musical dévolu à la formation du musicien professionnel au détriment de l'amateur. Les finalités de l'apprentissage musical dans Démos sont dès lors principalement axées sur

24 Geoffrey Baker, *El Sistema: Orchestrating Venezuela's Youth*, Oxford University Press, 2014.

l'expérimentation et la promotion de principes pédagogiques : prise en main immédiate de l'instrument plutôt qu'après une formation musicale initiale, transmission par l'oralité plutôt que par l'écriture, rapport collectif à la musique plutôt qu'individuel, entrée directe par les œuvres plutôt que par les exercices... Contrairement à la catégorie précédente, on est en présence d'une interprétation centrée sur des objectifs intrinsèques à la formation du musicien. Une perspective qui n'est pas sans implications politiques au regard des débats qui agitent le monde de l'enseignement musical spécialisé et des pressions auxquelles les conservatoires doivent faire face dans un contexte de pénurie budgétaire. Cette troisième lecture portant sur la formation du musicien est exposée à deux principales critiques : d'une part, l'efficacité musicale de la pédagogie proposée ; d'autre part l'énonciation même d'une pédagogie spécifique et identifiable dans la mesure où Démos ne se présente pas comme une méthode, mais plutôt comme un espace de recherche pédagogique.

L'éducation par la musique (perspective éducative globale)

« Le modèle éducatif qu'on propose dans Démos, c'est le modèle auquel on pense pour l'ensemble de la nation et pour l'ensemble des enfants. [...] Se dire qu'on est capable, avec cette pédagogie-là, d'arriver à ce que les enfants acquièrent des connaissances qui contribuent à la formation de leur individu. Et ne soit pas à l'écart de ce que l'art produit dans une société donnée, ce que l'art produit pour arriver à un niveau élevé de civilisation. [...] Je pense qu'on est mieux formé en ayant vécu la pratique artistique de manière forte que quand on ne l'a pas vécue. [...] C'est ça qu'on défend, c'est l'idée que les arts en général, les humanités de manière plus large, doivent être au cœur du développement du citoyen. » (Acteur du projet)

« Ce qui est intéressant dans Démos, c'est la possibilité de donner des outils qui vont servir pour toute la vie de l'enfant. La question du loisir, du bien-être n'est pas négligeable et elle est donnée par Démos. Mais en plus de ça, c'est des méthodes qui sont données : l'apprentissage de la musique, de manière classique ou en tout cas sur un répertoire de ce type, avec son organisation complexe, avec ces questions de rigueur aussi... il y a une organisation. [...] Oui, il y a des vertus éducatives liées aux modes d'enseignements et aux registres des musiques classiques [...] car il y a une musique classique africaine, indienne, javanaise... qui est transmise d'une génération à l'autre et qui correspond à un patrimoine commun. Et dans Démos, il y a l'idée d'affronter un patrimoine, et ce patrimoine on peut l'étendre ensuite. [...] Il y a cette idée qu'on se confronte à un répertoire, à une tradition, à quelque chose qui a été construit sur des générations... et qu'on s'inscrit ainsi dans une chaîne générationnelle, on participe à quelque chose, on n'est pas là par hasard, il y a une continuité : on a quelque chose à transmettre pour après, parce qu'on nous a transmis quelque chose qui vient d'avant. » (Acteur du projet)

« Je trouve extraordinaire cette idée de l'instrument collectif, ces 15 gamins mis ensemble pour jouer, cette immédiateté de la compréhension que sans les autres on ne fait rien et que sans soi les autres ne font rien. L'idée de l'orchestre symphonique est intéressante pour ça, car il est un monde social lui-même. [...] Démos met cette question au cœur, l'orchestre comme outil socialisant, comme outil dans lequel on va se rendre service les uns, les autres pour jouer de la musique. » (Acteur du projet)

La dernière interprétation des finalités de l'enseignement musical qui irrigue le projet Démos relève d'une éducation par l'art, dans la perspective de la formation globale de l'individu. Elle trouve plus de résonance dans la tradition philosophique, éducative et politique allemande que française – autour du concept de *Bildung*. L'idéal de la *Bildung* est d'abord l'affirmation de soi qu'on retrouve aussi chez les promoteurs de la créativité personnelle. En ce sens, Démos est traversé par l'intention de réhabiliter le sensible dans la formation des individus, d'accorder à l'éducation du sens et du sentiment une importance égale à l'éducation de la pensée. Par rapport à la catégorie précédente, l'enjeu est plus large : il ne s'arrête pas à l'apprentissage du musicien, mais concerne la formation de l'homme comme fondement d'un projet de transformation sociale. Pour illustrer cette idée, on peut convoquer *Les Années d'apprentissage de Wilhelm Meister* de Goethe. Dans ce modèle du roman d'éducation allemand, le jeune héros en arrive à la conviction qu'il est sans doute plus important de se façonner soi-même comme une œuvre d'art, à travers un apprentissage soutenu, que d'exercer un métier artistique. On trouve dans ce récit l'objectif d'une transformation des individus de l'intérieur que certains intervenants placent aussi dans Démos. En ce sens, l'éducation par l'art, c'est l'apprentissage de l'intersubjectivité et de la rencontre avec l'autre ; c'est accorder du crédit au subjectivisme contre la tradition rationaliste ; c'est enfin une des conditions de la formation du citoyen dans la mesure où celle-ci a pour préalable la formation globale de l'individu et l'affirmation de son expression (l'expressivisme). La finalité de l'enseignement n'est alors pas tant l'acquisition de techniques que l'expérience collective et sensible d'un rapport à la musique.

Cette dernière perspective d'éducation par la musique dans Démos justifie, selon ses promoteurs, un apprentissage soutenu et intensif, notamment en termes d'heures hebdomadaires d'ateliers. La pédagogie collective y est également considérée comme constitutive des vertus éducatives de l'enseignement musical proposé dans le programme : 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, etc. On peut y lire, en substance, les hypothèses du renforcement du capital social – induit entre autres par l'implication des individus dans des activités artistiques collectives – qui sont défendues par Robert

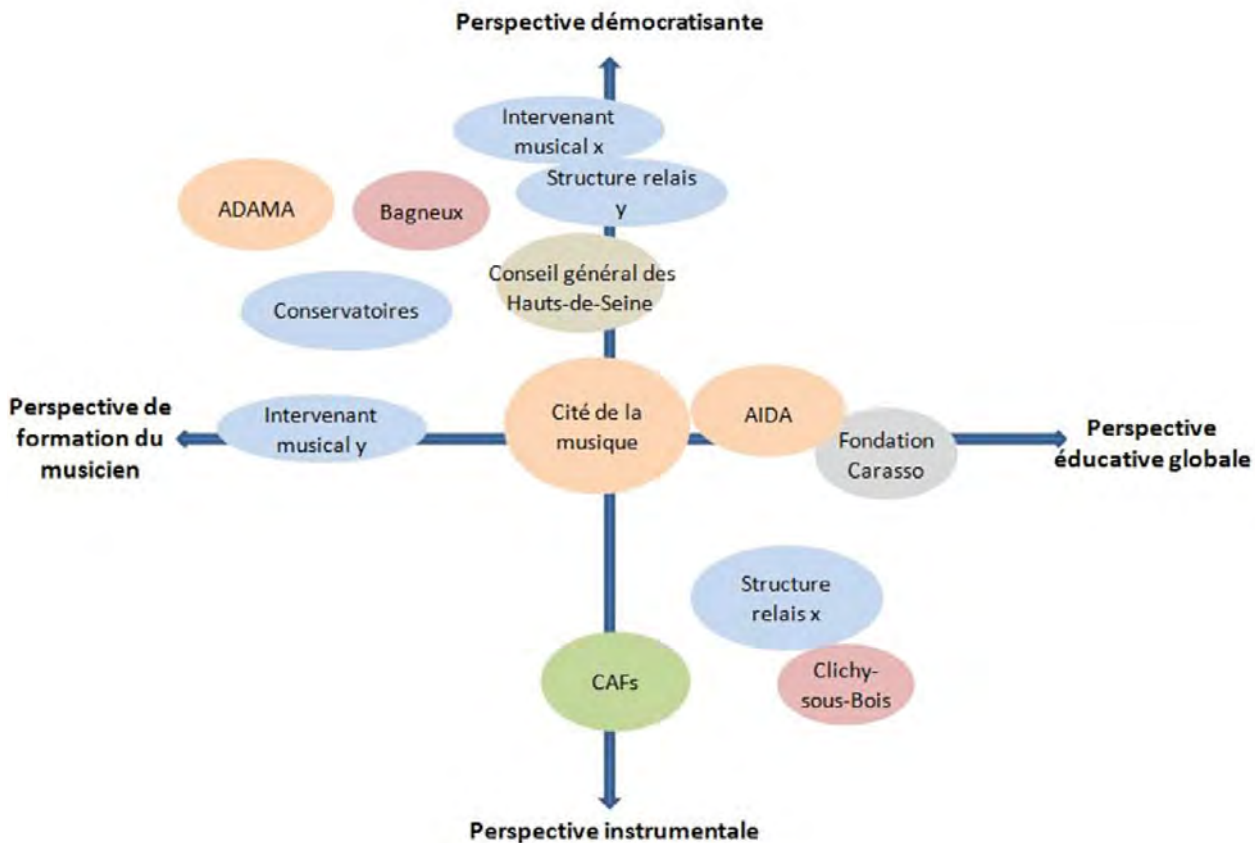
Putnam notamment²⁵. La notion de capital social renvoie à un ensemble de facteurs présents dans une collectivité et qui facilitent les liens de coopération et de coordination. Putnam établit un certain nombre de corrélations entre le niveau de capital social et, par exemple, les performances des écoles et des démocraties. Il s'agit d'une lecture des finalités de Démos que l'on peut associer à cette quatrième catégorie d'éducation par l'art, dans la mesure où la pratique collective de la musique accentuerait la disposition des individus à subordonner leurs intérêts à ceux d'un groupe plus large. En effet, l'orchestre symphonique – à l'instar du gamelan – sont perçus, si ce n'est comme des mondes sociaux en soi, du moins comme des pratiques artistiques socialisantes.

3.2. Cohabiter dans Démos

Sans exhaustivité et à titre illustratif, il est possible de représenter graphiquement le positionnement d'acteurs et de territoires en fonction des quatre catégories que nous identifions (cf. schéma 2).

Ces quatre catégories d'interprétation qui traversent Démos ne sont pas sans rapport avec l'élaboration graduelle du programme sur la base d'une convergence d'activités antérieures de la Cité de la musique (cf. la partie 1.1. de ce chapitre), mais dont l'articulation ne va pas d'emblée de soi. Autrement dit, ce lien – s'il n'est pas inenvisageable – doit être construit, au risque de devoir faire face aux divergences et incompréhensions entre les lectures présentées ci-dessus. D'autant plus lorsque les lignes qui les séparent se révèlent aux différents acteurs du projet, les amenant ainsi à se situer par-delà les ambiguïtés initiales. Entendons par là que ces différentes interprétations qui cohabitent au sein de Démos sont constitutives même du programme. Les difficultés qu'elles posent et la concurrence qu'elles se livrent à certains endroits ou moments du projet ne doivent, à notre avis, pas être tranchées, mais régulées. Sous cet angle, la médiation réalisée jusqu'à aujourd'hui par l'équipe de la Cité de la musique – peut-être demain aussi par d'autres – est cruciale. Elle permet de soutenir la construction complexe des fondements de Démos.

Schéma 2 : Exemples de positionnements d'acteurs et de territoires selon leurs interprétations des finalités de l'apprentissage musical



25 Robert D. Putnam, *Bowling Alone: the Collapse and Revival of American Community*, Simon & Schuster, 2000.

Afin d'illustrer notre hypothèse, revenons sur la dernière catégorie d'interprétation que nous avons présentée : l'éducation par la musique. Si elle présume des vertus intrinsèques de l'apprentissage musical pour l'éducation et la socialisation des individus, cet apprentissage n'y est pas envisagé comme le support d'un travail social ; pas plus que la formation de musiciens ne constitue un but en soi. De cette ambiguïté initiale découlent plusieurs malentendus qui tiennent autant à la place de l'intervention socio-éducative dans le projet, à celle des établissements d'enseignement spécialisé ou encore au nombre d'heures hebdomadaires de pratique en atelier. D'où l'apparent paradoxe d'un projet capable de produire du consensus et un récit fédérateur – comme nous l'aborderons ultérieurement –, mais aussi des divergences de points de vue et des incompréhensions lorsqu'il s'agit pour les acteurs de le traduire en actions concrètes et en procédures de travail.

Prenons l'exemple de l'impact social de Démos qui constitue un enjeu consensuel et partagé par quasiment l'ensemble des protagonistes, quels que soient leurs

domaines d'activité. Pourtant, lorsqu'il s'agit d'évaluer la manière dont cette ambition partagée est mise en œuvre, certains intervenants auront toute légitimité à déplorer une absence de considération pour le travail social – et pour le coup une logique d'instrumentalisation du social –, en même temps que d'autres protagonistes auront autant de légitimité à écarter cette accusation, dans la mesure où l'impact social découlerait pour certains d'entre eux du processus d'apprentissage musical lui-même (l'éducation par la musique) ; et pour d'autres encore de l'accès de publics socialement défavorisés (perspective démocratisante). On peut voir dans ce type de malentendus un effet « à retardement » de l'élaboration de Démos en faisant converger une pluralité d'orientations et de finalités dont les liens ont été considérés comme allant de soi. Ce postulat a sans doute été favorable au rapprochement intersectoriel qui caractérise le programme, mais dans lequel se niche aussi une pluralité d'interprétations des finalités du projet qui doivent être discutées et éventuellement négociées pour anticiper les malentendus et faciliter le fonctionnement du système de coopération.

#03

Le « triple jeu » sociopolitique d'un programme national



Le programme Démon séduit élus et responsables publics par son ambition et son pragmatisme, autant que par la « charge symbolique » qu'il renferme : « l'élitisme pour tous », la venue des périphéries au centre, le partenariat avec une « prestigieuse » institution nationale, etc. Le niveau de professionnalisme et de compétence de l'équipe de coordination au sein de la Cité de la musique est souvent pointé pour expliquer l'efficacité du dispositif. Et il est vrai que son implication, sa capacité de dialogue avec des univers multiples et son expertise ont pu être vérifiées à maintes reprises lors de nos rencontres. Pour autant, ces facteurs – aussi précieux soient-ils – ne suffisent pas à expliquer les mécanismes de fonctionnement du programme dans son ensemble.

Démon apparaît comme un dispositif à la mécanique complexe et flexible, tendu entre des logiques partenariales, territoriales et sectorielles multiples. Cette caractéristique en fait un objet « typique » du développement culturel à la française. En effet, il reprend à son compte l'esprit de la coopération entre l'État et les collectivités territoriales qui a permis l'irrigation artistique et culturelle des territoires depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale. Démon est une illustration supplémentaire de cette « ambition partagée » – nom d'un ouvrage dirigé par René Rizzardo et Philippe Poirrier¹ en forme de bilan de 50 années de décentralisation culturelle –, mais aussi un exemple spécifique puisqu'il en donne une traduction intersectorielle peu habituelle. Le programme offre un cadre plus ou moins souple de coopération dans lequel l'adhésion à un certain nombre de principes et d'obligations donne accès en contrepartie à des ressources financières, pédagogiques, techniques, communicationnelles et symboliques. Au sein de ce cadre socio-politique contraint, les formes du partenariat, les règles de la coopération et les usages du projet varient sensiblement d'un territoire à l'autre. On notera ici que les personnes rencontrées ont fréquemment exprimé un grand intérêt, mais aussi une réelle méconnaissance de la manière dont Démon se déploie dans d'autres contextes que le leur.

Dans un ouvrage devenu un classique de la sociologie de l'art, Nathalie Heinich s'attache à mettre en exergue les règles du jeu de l'art contemporain, dont le paradigme s'est considérablement modifié depuis la fin des avant-gardes et l'intervention massive de l'État et des institutions officielles dans le processus culturel. Pour comprendre ces règles nous dit l'auteur, il faut s'en référer à un « triple jeu »² : transgression (par l'artiste), réactions (du public, des spécialistes et des pairs) et, éventuellement, intégration, c'est-à-dire reconnaissance de l'œuvre. Par analogie au système de l'art contemporain dont Nathalie Heinich nous dévoile la mécanique, il est possible de comprendre les règles qui supportent le fonctionnement socio-politique de Démon à travers un « triple jeu » qui concerne successivement la valeur (au sens des avantages valorisés), les agencements partenariaux et les usages institutionnels du programme. C'est ainsi que nous avons formulé les questionnements qui ont guidé notre exploration du programme et des modalités de son déploiement national.

Nous garderons une focale d'observation assez large, le but étant ici d'analyser Démon comme un plan d'action de dimension nationale relatif à des logiques symboliques (quelles sont les représentations ou les récits produits par les acteurs ?) et à un système d'acteurs (quelle est la forme d'organisation des acteurs ?). Le chapitre 4 sera l'occasion de nous intéresser aux configurations locales de sa mise en œuvre à l'échelle des groupes : c'est-à-dire à sa « matière-réalité » (quelle est l'incarnation matérielle de l'action ?).

1 Philippe Poirrier, René Rizzardo (dir.), *Une ambition partagée ? La coopération entre le ministère de la Culture et les collectivités territoriales (1959-2009)*, Comité d'histoire du ministère de la Culture, La documentation Française, 2009.

2 Nathalie Heinich, *Le Triple jeu de l'art contemporain*, Les Éditions de Minuit, 1998.

01. Le jeu sur la valeur

Les différentes lectures des finalités de l'apprentissage musical l'ont déjà laissé entrevoir (cf. chapitre 2, partie 03) : les objectifs des nombreux partenaires du programme ne sont pas identiques. Démos n'est pas investi des mêmes attentes, mérites et intentions selon les secteurs, les cultures professionnelles et politiques, les projets de territoire, la géographie des lieux, ou encore la nature des financeurs (collectivité publique, fondation privée, organisme paritaire...). Démos est ainsi l'objet d'un « jeu sur la valeur » auquel nous souhaitons apporter un éclairage : comment est-il envisagé par les partenaires impliqués ? Quelle est la valeur du projet aux yeux des acteurs publics et privés qui y contribuent ? Quels buts poursuivent-ils et comment justifient-ils leur soutien ? Quels sont les bénéfices recherchés ? Nous verrons ainsi que Démos se distingue par son caractère hybride d'où il tire à la fois sa richesse et sa complexité. Le programme est en effet à l'origine d'une forme d'action collective qui implique de coordonner des acteurs multiples, aux intérêts divergents, afin qu'ils retirent de leur interaction des bénéfices à la fois individuels et collectifs.

1.1. Un projet hybride et partagé entre plusieurs scènes de valorisation

Démos ambitionne de provoquer – dans le cadre et le temps limités du programme, voire au-delà – une redéfinition des frontières entre les mondes de l'enseignement musical, du travail social ou encore de l'animation socio-culturelle. Celle-ci se décline aussi bien au niveau du partenariat institutionnel nécessaire au financement du projet qu'au niveau du partenariat opérationnel indispensable à sa mise en œuvre. À l'instar de ce qui se fait lors de la diffusion d'un film, on pourrait imaginer le générique de Démos indiquant l'ensemble des personnes morales et physiques ayant contribué à sa réalisation. Ce générique constituerait une illustration immédiate du caractère hybride du projet puisqu'on y trouverait pêle mêle et sans exhaustivité : le ministère de la Culture, le Commissariat général à l'égalité des territoires (anciennement l'ACSé), les directions de la culture des conseils généraux de Seine-Saint-Denis, des Hauts-de-Seine, de l'Aisne et de l'Isère, la Direction des affaires sanitaires et sociales de l'Isère, l'AIDA et l'ADAMA, les CAF 75 et 93, des fondations d'entreprises, des services culturels municipaux, de réussite éducative, de la citoyenneté et de la vie des quartiers, des conservatoires, des centres sociaux, des associations d'éducation populaire, des centres de loisirs, des Maisons des jeunes

et de la culture (MJC), des musiciens d'orchestre, des dumistes, des animateurs BAFA (Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur), des assistants sociaux, des psychologues, des éducateurs, etc.

L'inventaire des partenaires financiers et opérationnels de Démos pourrait être encore long. Mais l'idée principale qu'il faut retenir est celle d'un projet qui oscille entre plusieurs mondes sociaux. Les notions d'« objet frontière » et d'« œuvre frontière » utilisées dans la sociologie de l'innovation et de l'art³ pour désigner différentes réalisations engageant (1) un travail collectif et interdisciplinaire, (2) orienté vers une pluralité d'enjeux, et (3) contribuant à l'articulation entre des mondes professionnels hétérogènes, peuvent être utiles pour décrire les relations intersectorielles qui se nouent dans le cadre de Démos. De ce point de vue, il se présente d'emblée comme un « projet hybride » à l'intersection de plusieurs niveaux d'intervention, domaines d'action publique et groupes d'activité. Le projet tire une valeur spécifique des différentes scènes où il est valorisé. Les objets sociaux sont constamment soumis à des processus de réinterprétation qui déterminent la manière dont les acteurs agissent à leur égard dans une situation donnée. Lorsqu'ils se situent comme Démos à l'articulation entre des disciplines et des mondes professionnels hétérogènes, le spectre de ces interprétations est encore plus large.

Il est possible d'identifier plusieurs scènes de valorisation du projet. Une scène peut être définie comme un ensemble d'acteurs, de savoirs et de manières de faire qui se distingue en ce qu'il tire Démos vers un type de valorisation et d'appropriation particulier. On y retrouve en filigrane les interprétations des finalités de l'apprentissage musical présentées précédemment (cf. chapitre 2, partie 03), mais insérées ici dans un tissu de relations sociales, partenariales et professionnelles. Par ailleurs, une même scène peut faire converger plusieurs de ces interprétations (par exemple, la scène de la formation musicale) ou n'en concerner aucune en particulier (par exemple, la scène du développement local). Enfin, l'importance accordée à chacune de ces scènes de valorisation varie d'un département à l'autre, d'une ville à l'autre, selon la configuration des acteurs mobilisés pour le projet.

³ Voir notamment Dominique Vinck, « De l'objet intermédiaire à l'objet frontière. Vers la prise en compte du travail d'équipement », *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol.1, 2009, p.51-62 ; Jean-Paul Fourmentaux, « Œuvres frontières de l'art numérique. Des actes de co-création interdisciplinaire », *Anthropologie et sociétés*, vol.35, n°1-2, 2011, p.187-207.

La scène de la formation musicale

« Il y a à la fois des enjeux de renouvellement des publics, de sensibilisation à des répertoires musicaux et d'innovation dans la manière dont la pédagogie est appréhendée me semble-t-il. » (Responsable institutionnel)

« Le premier objectif de Démos, c'est de permettre à des enfants qui n'ont à priori pas le profil pour s'inscrire en conservatoire, de découvrir un instrument et de faire de la musique. Et pour cela, la vraie valeur ajoutée de Démos c'est de faire le lien avec les structures sociales. On est dans l'accompagnement des familles au cas par cas... On ne peut pas se permettre de faire ça dans les conservatoires de façon aussi fine et individualisée... Et c'est intéressant de dire que le social a sa place au sein d'une pratique culturelle exigeante. Démos permet de refaire le lien entre le social et le culturel, entre l'éducation populaire et la culture, qui sont toujours séparés... » (Responsable de collectivité)

Cette scène de valorisation réunit les partenaires qui poursuivent des objectifs musicaux et qui évaluent le projet Démos sous cet angle : démocratisation, ouverture et renouvellement pédagogique de l'enseignement musical. Elle est particulièrement prononcée au niveau du ministère de la Culture, des conseils généraux des Hauts-de-Seine, de la Seine-Saint-Denis et de l'Aisne. Elle peut être dominante dans certaines configurations locales comme à Bagneux et dans l'agglomération de Soissons où Démos est fortement intégré à la stratégie de développement du conservatoire et de sensibilisation de nouveaux publics. Plus cette scène de valorisation musicale est importante pour un partenaire, plus les objectifs d'acquisition de savoirs musicaux et de poursuite de l'apprentissage en conservatoire à l'issue des trois années de Démos sont pris en compte. Parmi les mécènes du programme, l'objectif musical est bien présent, quoique minoritaire : il concerne surtout la Société Générale.

La scène du travail social

« Si quelques-uns de ces enfants continuent à faire de la musique, c'est bien. Mais s'ils ne continuent pas, ça ne me paraît pas important. Par la musique ou autre chose, le principal est d'avoir amorcé chez eux le processus de faire des choses par eux-mêmes et pour eux-mêmes. » (Responsable de structure)

« Démos c'est avant tout un projet de développement social, au sens de créer des liens et donner de nouvelles capacités à des enfants en difficulté, de les repositionner sur quelque chose de positif alors qu'ils peuvent être en échec scolaire. Ce n'est pas dans le temps scolaire, c'est parallèle, et ça peut les remobiliser dans l'estime d'eux-mêmes et dans le regard que les autres portent sur eux. » (Responsable de collectivité)

« La pédagogie Démos pose la question de comment à partir d'une pratique individuelle, on rejoint un collectif, de comment à partir de ces ateliers, il y a certaines valeurs qui se développent : la valeur de l'écoute, du respect de l'autre, de la rigueur, et puis je ne sais pas si c'est la valeur du travail ou en tout cas de l'effort, mais on n'apprend pas un instrument comme ça ! Et il y a aussi l'accompagnement des parents. Démos ça permet de se dire comment on crée une dynamique sur un quartier, sur un territoire... à partir d'une pratique. Comment on associe les familles et d'autres personnes qui gravitent autour, dans une dynamique de participation. Ce n'est pas simplement une activité qui est dispensée à l'enfant. » (Responsable de collectivité)

Cette scène rassemble les partenaires de Démos qui poursuivent des objectifs d'accompagnement social des individus pour les aider à s'inscrire dans un collectif. Il s'agit d'une scène de valorisation fortement investie par plusieurs partenaires financiers du projet : les CAF, le conseil général de l'Isère qui a mobilisé un assistant de services sociaux et articule Démos à sa politique « Culture et lien social », ou encore la majorité des mécènes qui situent leur aide dans la cadre de politiques d'inclusion et d'insertion sociale, d'amélioration du vivre ensemble et de solidarité. Certains centres sociaux, services de réussite éducative et autres associations d'éducation populaire ont pleinement investi cette perspective en termes de suivi individuel et de liens avec l'environnement socio-éducatif des enfants (familles, écoles, services sociaux, etc.). Mais elle suppose une capacité de mobilisation de professionnels qualifiés et d'appropriation du projet que toutes les structures de proximité ne sont pas en mesure de déployer. Sa nature temporaire convient tout à fait aux pratiques professionnelles en vigueur dans cette scène du travail social : Démos est un levier d'action sociale qui n'est souvent pas envisagé sur une longue période. À ce titre, l'inscrire dans la durée sur un territoire ne correspond pas aux modalités d'intervention dans ce domaine. La continuité avec l'apprentissage en conservatoire n'y est pas non plus forcément considérée comme un critère de réussite. Il peut arriver dans certains cas, rares mais symptomatiques, que cette scène de valorisation soit tellement dominante qu'elle laisse apparaître des controverses entre spécialistes du travail social : par exemple à Clichy-sous-Bois où la pierre d'achoppement de la collaboration entre le centre social et le service de réussite éducative se loge au niveau d'une approche plus ou moins prononcée du suivi social individuel de l'enfant.

La scène de l'animation socioculturelle et des loisirs

« Ici il faut qu'on participe à des choses comme ça car nos enfants ont besoin d'avoir le cerveau ouvert à d'autres choses pour ne pas arriver au lycée comme des benêts ! S'il n'y a pas de projets comme Démos ou des professeurs très moteurs qui

emmènent les enfants aux spectacles pour leur apprendre qu'il n'y a pas que la télé, les jeux vidéo... Un territoire comme le nôtre a besoin de choses comme ça. Si c'est l'enfant d'une personne qui a les moyens, pas de problème. Mais pour tous les autres, s'il n'y a pas la maison des jeunes ou le projet Démos... eh bien il n'y a rien. On n'est pas dans un territoire arriéré mais il y a de très grandes disparités. » (Responsable de collectivité)

Cette scène rassemble les partenaires de Démos qui poursuivent des objectifs d'animation socioculturelle et d'occupation du temps libre, en travaillant non pas à partir de problématiques individuelles, mais de dynamiques de groupes. Cette scène de valorisation du projet Démos doit être distinguée des autres car leur confusion peut être à l'origine d'incompréhensions ou de procès en incompétence. Elle est particulièrement investie par les partenaires de terrain du projet : services municipaux, centres sociaux et MJC, centres de loisirs, associations d'éducation populaire, etc. Démos y est associée à l'offre d'animation enfant-jeunesse proposée localement en temps périscolaire ou extrascolaire (comme d'autres projets d'éducation artistique et culturelle) : c'est sous cet angle que le projet est le plus fréquemment perçu comme excessivement lourd à mettre en place et exigeant pour les enfants. Cette perspective d'animation socio-culturelle et de loisirs est mal acceptée, pour ne pas dire rejetée, par la Cité de la musique lorsque les partenaires s'y confinent volontairement. Ils sont dès lors parfois considérés comme peu coopératifs, et insuffisamment investis ou réceptifs à la nature profonde du projet (du point de vue de la Cité). C'est lorsque cette scène de valorisation est la plus affirmée que la situation semble aussi la plus conflictuelle et suscite des divergences marquées de points de vue : par exemple, insuffisance du suivi pour les uns, injonction non justifiée de présence systématique des animateurs et de progression musicale des enfants pour les autres.

La scène du développement local

« Un des côtés positifs de Démos, c'est de permettre une prise de conscience des élus. Il y a 3 ou 4 ans, sur un territoire, les élus ont décidé la suppression de l'école de musique qui était portée par un syndicat mixte. Alors aujourd'hui Démos ça réinterroge les élus... [...] Ça arrive au bon moment, ça permet de reposer ces questions sur l'éducation artistique sur les territoires. Il n'y a pas que le sport... Et en terme de pédagogie, ça questionne les élus, les acteurs locaux, ça met une dynamique sur ces thématiques-là, donc c'est très positif. » (Responsable de collectivité)

« On s'intéresse de plus en plus à la question du développement culturel territorial. Avant c'était surtout le développement culturel et la partie territoriale n'était pas prioritaire. Ça se faisait là où il y avait des synergies. Désormais c'est de plus

en plus net, les politiques culturelles sont territorialisées. On essaie de voir comment faire des pôles d'équilibre à l'échelle des territoires et pas uniquement à l'échelle départementale. [...] Et c'est en cela qu'on se rejoint sur Démos, qui concerne des enfants sur des territoires en difficulté d'accès, de démocratisation, parfois pour des raisons géographiques et de transports... ». (Responsable de collectivité)

Cette dernière scène de valorisation est investie par des acteurs qui associent Démos à des objectifs de développement local : irrigation, aménagement, désenclavement, rééquilibrage et rayonnement des territoires. Plusieurs partenaires inscrivent explicitement Démos dans le cadre de la géographie prioritaire de la politique de la ville : le CGET, bien entendu, mais aussi le conseil général des Hauts-de-Seine et de nombreuses communes. D'autres encore s'en servent pour valoriser telle(s) structure(s) de proximité, pour impulser de nouvelles relations et circulations interterritoriales à l'échelle d'une ville (Bagneux) ou d'un département (Isère, Hauts-de-Seine). Les choix de localisation des groupes y ont été réalisés en ce sens.

L'implantation de Démos en Isère s'est ainsi d'emblée inscrite dans une volonté d'irrigation du territoire départemental. Le projet est en effet venu en remplacement et dans le prolongement d'un autre dispositif (*Le Chapiteau de l'Isère*) qui avait déjà pour mission de faire de la diffusion artistique « au plus près des habitants et dans les coins les plus reculés du territoire ». L'arrivée de Démos a également été concomitante au mouvement de territorialisation des politiques du conseil général qui venait d'organiser son espace en 13 territoires (correspondant à des bassins de vie, des ensembles intercommunaux, etc.) dans un objectif de rééquilibrage de son intervention sur l'ensemble du département. Chaque territoire est doté d'une Maison du département et d'une équipe spécifique (dont un référent culture et un chef de service action sociale) qui a la charge de développer une vision plus transversale de l'action publique à partir d'un diagnostic des besoins locaux. Même si le choix d'implantation des groupes d'enfants n'a pu se caler sur cette démarche pour des raisons de calendrier et que Démos a souvent été perçu par les acteurs locaux comme un projet « politique » et « parachuté », le conseil général de l'Isère joue depuis un rôle actif pour développer l'ancrage territorial de chaque groupe, avec plus ou moins de succès pour l'instant selon les territoires. Cette mobilisation du dispositif comme outil de développement local se manifeste par le renforcement de la concertation entre les acteurs (travailleurs sociaux, référents culture et acteurs culturels, etc.) et par le croisement des différentes politiques du conseil général à l'échelle territoriale. Ce dernier point se décline à travers l'articulation de Démos avec le Schéma départemental des enseignements artistiques (SDEA), la convention multipartenariale sur l'éducation culturelle, le contrat éducatif isérois, ou encore le soutien à des actions

« prolongeant » Démos du côté de l'accompagnement des familles (ce qui était posé comme un des points importants de l'expérimentation en Isère). Enfin, Démos est également « utilisé » par le conseil général à des fins de sensibilisation des élus locaux aux enjeux de l'éducation artistique et culturelle sur leurs territoires (dans le cas par exemple de communes et intercommunalités rurales ne possédant pas d'établissement d'enseignement artistique).

L'exemple de l'agglomération de Soissons est également significatif de l'attention qui peut être donnée à cette dernière scène de valorisation des enjeux de développement local. L'implantation de Démos est en effet indissociable d'une stratégie territoriale fondée sur la requalification d'un espace affranchi de son emprise militaire (ancienne caserne) en un pôle tertiaire comprenant une Cité de la musique et de la danse inaugurée en février 2015. En s'appuyant sur la présence de l'orchestre Les Siècles, elle a vocation à devenir un pôle musical d'envergure pour le département, en plus de doubler la capacité du conservatoire actuel. Mais par-delà l'objectif du partage social de cette ambition musicale, Démos est aussi l'occasion de nouer un partenariat étroit avec la Cité de la musique à Paris – désormais Philharmonie – et ainsi d'accroître l'ouverture extérieure et la visibilité de ce territoire soissonnais en proie à de profondes difficultés socio-économiques, voire d'affirmer son inscription dans la dynamique de métropolisation parisienne.

L'existence et le croisement de ces différentes scènes de valorisation – ajoutées aux multiples interprétations des finalités de l'apprentissage musical présentées dans le chapitre 2 (partie 03) – confèrent à Démos son caractère hybride. Ils donnent lieu à des processus de réinterprétation qui déterminent la manière dont les acteurs se positionnent et agissent à l'égard du projet, mais également s'adaptent et l'adaptent en fonction des circonstances ou de leurs interlocuteurs. La pluralité des enjeux qui y sont mobilisés est en grande partie le résultat de l'articulation entre des mondes professionnels hétérogènes qui caractérise le programme. Car il n'y a pas une lecture unique et absolue de l'objectif et de la valeur de Démos. Il en existe autant qu'il y a de combinaisons entre et à l'intérieur de ces grilles de lecture. Ces combinaisons varient selon un double principe de différenciation sectorielle et territoriale. Il en résulte à première vue une impression d'« effet ricochet » ou « en cascade » par lequel les externalités positives associées au projet semblent toujours plus nombreuses lorsqu'on tente d'en faire une synthèse. Par exemple, Démos a pour objectif de toucher les enfants, puis à travers eux les parents et les fratries, la famille élargie voire le voisinage. De même, le cadrage proposé et les demandes faites aux musiciens intervenants ont pour ambition d'énoncer des formules alternatives en matière de pédagogie musicale, et par là d'influer sur les méthodes d'enseignement des conservatoires, etc.

1.2. La nécessité d'un récit rassembleur

Démos dépasse les frontières disciplinaires et sectorielles qui structurent habituellement l'action collective. Néanmoins pour que les mondes professionnels impliqués d'une manière ou d'une autre dans le projet parviennent à « faire quelque chose ensemble » – qu'il s'agisse de travailler ou dans certaines situations de s'opposer –, il faut une référence partagée. Derrière leurs intérêts et objectifs particuliers qu'ils valorisent sur les différentes scènes mentionnées, les acteurs se réfèrent à un ensemble de principes conventionnels qui rendent possible la coopération. Autrement dit, l'action collective dans Démos fait appel à un horizon de pensée interdisciplinaire, un cadre cognitif qui n'a pas besoin d'être expliqué à chaque fois puisqu'il renferme des valeurs et croyances inscrites dans un savoir commun. Nous souhaitons porter une attention particulière à l'agrégation de ces repères et aux processus argumentatifs et interprétatifs qui permettent cette agrégation.

Il ne faudrait pas sous-estimer l'importance de la capacité de la Cité de la musique à obtenir du consentement sur la formulation de représentations et d'un langage communs. Ce consentement passe notamment par un travail intense d'objectivation et de construction de conventions partagées qui sont véhiculés dans le « récit »⁴ proposé sur Démos. La diffusion de ce récit passe par plusieurs canaux : les séances de présentation aux partenaires, le suivi étroit de chaque groupe, les formations et séminaires adressés aux intervenants, les comités de pilotage, la médiatisation du projet, sans oublier l'omniprésente stratégie de communication interne et externe (vidéos de présentation, reportages sur les rassemblements et les concerts, site Internet, choix et valorisation des photographies, etc.). L'élaboration de ce récit procède par accumulation de couches successives en y intégrant au fur et à mesure les différentes formes d'appropriation disciplinaires et territoriales que Démos suscite. Il contribue à rendre intelligible le projet sur ses différentes scènes de valorisation – d'où il tire une valeur spécifique –, tout en assurant l'unité du système. Il pourrait être formulé de la manière suivante : *la collaboration de musiciens professionnels et de travailleurs sociaux dans le cadre d'un projet d'apprentissage de la musique classique par la pratique collective, destiné à des enfants de catégories populaires qui ne fréquentent pas les réseaux des conservatoires, génère plusieurs*

4 Un « récit » dans l'analyse des politiques publiques désigne une opération de mise en ordre et « en histoire » des éléments cognitifs et des idées attachés à une action publique. Les récits liés à la définition de politiques publiques prennent le plus souvent la forme d'histoires causales et pragmatiques sur ce qui va ou devrait arriver. La trame d'un récit cherche aussi souvent à rendre les problèmes sociaux compréhensibles et accessibles à l'action humaine.

effets conjoints : démocratisation de l'enseignement musical, innovation pédagogique, valorisation des individus, accroissement de leur capacité d'empathie et de concentration, promotion de la parentalité, réduction des inégalités socio-territoriales, etc.

Ces principes conventionnels – qui s'expriment sur le registre de la conviction – sont partagés et finalement peu discutés par les différents partenaires de Démos. Ils sont en quelque sorte le support d'une « synchronisation cognitive » qui rend possible la coopération des acteurs autour d'une même réalisation, mais permet aussi à chacun d'eux d'y trouver les objectifs qu'il poursuit en propre et de les hiérarchiser selon ses propres visées. Ce récit générique peut varier suivant les interlocuteurs et les circonstances, certains aspects étant à certains moments mis davantage en avant sans pour autant disqualifier les autres. Il n'est pas fermé, dans le sens où il évolue selon les opportunités partenariales et les conditions nécessaires au renforcement du système de coopération. Par exemple, l'attention portée à la continuité et au rapprochement avec les conservatoires s'est accrue lors de la seconde phase de Démos et de la mise en discussion du projet avec les collectivités territoriales. On peut aisément comprendre que celles-ci sont particulièrement attentives à ne pas mettre dos à dos Démos et le système d'enseignement musical spécialisé dont elles assument en grande partie la charge financière ; d'autant plus depuis que l'État s'est en grande partie retiré de son financement. À ce niveau, le récit sur Démos s'est développé dans un sens inattendu dernièrement : alors que le projet est parfois contesté à l'extérieur pour les coûts de fonctionnement significatifs qu'il induit, il est désormais paré de nouvelles vertus économiques. Ainsi plusieurs interlocuteurs défendent-ils Démos sous l'angle de la préfiguration d'un nouveau modèle économique pour les conservatoires qui – dans le contexte actuel – seraient amenés à faire évoluer leurs méthodes d'enseignement individuel vers un apprentissage collectif moins onéreux.

La grande force du récit sur Démos tient à sa faculté d'agrèger des argumentaires et des intérêts nouveaux. Il en résulte un cadre cognitif dynamique qui permet à la Cité de la musique d'organiser et de faire évoluer le système de coopération et les dispositifs d'action liés au programme. En cela, l'unité du système de coopération de Démos ne tient pas uniquement à des normes et à des schèmes implicitement partagés ou encore à des intérêts objectifs communs. Sa cohésion est également le produit d'un effort d'objectivation des représentations et des préférences réalisé par la Cité de la musique. Cet effort est d'autant plus nécessaire dans un contexte d'interdisciplinarité et de forte fragmentation des ressources budgétaires (nombre élevé de partenaires financiers). Mais les intérêts collectifs qui en découlent peuvent, en permanence, être l'objet de renégociations aboutissant à l'apparition de

nouveaux principes conventionnels ou à leur réévaluation : par exemple, l'évolution évoquée précédemment au sujet de la place des conservatoires ou encore l'ouverture à un répertoire musical extra-européen. D'ailleurs, plutôt que d'intérêts des acteurs, nous pourrions parler de « préférences fluides » sans cesse redéfinies en fonction de l'évolution des relations avec les autres acteurs. Les situations d'interaction dans lesquelles ils se trouvent contribuent à l'élargissement de leurs connaissances et rendent ainsi possible l'évolution de leurs préférences au-delà de préoccupations immédiates. Démos peut être analysé comme un ordre négocié, qui doit être reconstruit en permanence par les acteurs afin d'interpréter les dispositifs d'action qu'ils coproduisent. Si certaines de ces significations sont stables dans le temps (caractère social, pédagogie collective du projet), d'autres sont renégociées ou s'ajoutent au gré des échanges entre les partenaires.

Faire émerger un horizon de pensée intersectorielle intégrant les préférences des acteurs a constitué une étape indispensable au développement de Démos. Sous cet angle, on comprend bien l'enjeu que peut représenter la maîtrise et le contrôle du récit sur le programme. De là sans doute également, la volonté affirmée de la Cité de la musique de réguler et d'organiser les échanges horizontaux entre les partenaires, de veiller à être présent lorsqu'ils ont lieu, de réitérer le discours argumentatif et interprétatif à l'occasion des regroupements ou réunions de bilan (par exemple en rediffusant le film de présentation), d'entretenir le « statut d'exception » du programme, de rappeler son caractère expérimental malgré les six années d'existence, etc. Pourtant, nous serions tentés de penser que Démos, depuis son lancement, a généré un « patrimoine commun » entre les acteurs : c'est-à-dire un certain nombre de règles et de principes conventionnels qui sont intériorisés et reproduits, fournissant un cadre à l'action suffisamment fort pour qu'il ne soit pas utile de le rappeler sans cesse. On pourrait alors envisager un mode de gouvernance moins vertical, sans pour autant que l'édifice ne s'écroule.

1.3. Au-delà du récit : jeux d'équilibres et de déséquilibres

À la suite d'Howard Becker, on désigne sous le terme de « coopération » l'ensemble des modalités du « faire ensemble », comprises entre les deux extrémités de la fraternisation et du conflit ouvert. Dès lors, comment peut-on caractériser cette coopération si centrale dans le programme Démos ? Quelle est sa nature ? Instaure-t-elle des rapports équilibrés entre les polarités du projet ?

La fonction d'ensemblier des coordinateurs

À ce niveau, on soulignera le rôle cardinal des coordinateurs territoriaux et sectoriels (on entend par là les coordinateurs pédagogiques, l'éducateur de la Cité de la musique ou encore la chargée de médiation sociale en Isère). Ils assurent une fonction d'« ensemblier » entre les mondes professionnels hétérogènes, ils opèrent les traductions et médiations nécessaires, cherchent à résoudre les contradictions, rappellent les règles du jeu et les objectifs aux uns et aux autres, veillent aux équilibres entre domaines de compétences et au respect du calendrier, etc. Ces coordinateurs sont des facilitateurs. Ils aident les acteurs sur le terrain à actualiser leurs préférences en fonction de celles des autres, à adapter leurs comportements, à établir des diagnostics partagés, à arbitrer les conflits que des différences de vues peuvent créer ; autrement dit, ils travaillent à maintenir un équilibre raisonnable entre les polarités de Démos, entre les préférences des partenaires. Les termes utilisés par ces professionnels de l'intersectorialité et de l'ajustement territorial sont éloquentes lorsqu'il s'agit de décrire leur activité : « mettre de l'huile », « faciliter les échanges, l'adaptation et la communication », « faire en sorte que tous les objectifs des personnes impliquées se réunissent », « montrer que rien n'est figé », « faire de la médiation sectorielle et socioculturelle entre des univers très différents », « faire en sorte que les gens travaillent ensemble », « on est des professionnels du langage », « on doit savoir parler avec crédibilité à des animateurs, des musiciens de l'Orchestre de Paris, des directeurs de conservatoires, des DAC, des élus, etc. ».

Une dominante musicale

Cela dit, le cadre dans lequel agissent ces coordinateurs n'est pas neutre. Il est traversé, nous semble-t-il, par des déséquilibres structurels qui infléchissent le projet dans le sens d'une dominante musicale⁵. Cette inclination du côté des objectifs intrinsèques à l'apprentissage de la musique peut être corrigée en certains endroits par un effet du local : par exemple, en Isère, où le conseil général a missionné une assistante des services sociaux pour travailler sur Démos ; ou encore à Clichy-sous-Bois (93) et Châtenay-Malabry (92) où la configuration locale du dispositif et les compétences mobilisées le font clairement

pencher du côté socio-éducatif. Mais au-delà de ces rares situations de « déséquilibre inversé », la majorité des partenaires institutionnels et opérationnels perçoivent une prépondérance des objectifs musicaux dans le projet. Celle-ci peut s'exprimer de multiples façons : au niveau des consignes délivrées, des compétences de l'équipe de la Cité de la musique, des outils mis à disposition, de la création d'un orchestre avancé pour les plus anciens ou les « meilleurs » musiciens, ou encore de l'impératif d'être prêt et « au niveau » pour le concert final. Les effets de cette dernière injonction sont d'ailleurs intéressants à observer. Si elle est motivée par la volonté souvent partagée de valoriser les enfants lors d'une représentation finale prestigieuse et de les emmener avec leur famille dans un espace social, culturel et géographique qu'ils ne fréquenteraient pas autrement pour la plupart (la salle Pleyel, la Philharmonie de Paris, le Festival Berlioz), elle engendre également plusieurs biais qui ont souvent été pointés par nos interlocuteurs. Tout d'abord, elle instaure un calendrier d'apprentissage dont la logique est essentiellement musicale. D'ailleurs, l'approche du concert final est fréquemment un moment de crispations et de tensions à dénouer où chacun des collaborateurs tente de faire valoir la hiérarchie de ses préférences : d'un côté, être prêt musicalement quitte à rogner sur les dimensions sociales et socio-éducatives pour les musiciens et les producteurs du concert (Cité de la musique, AIDA, ADAMA) ; de l'autre, la priorité donnée à l'accompagnement social, au rythme et au plaisir de l'enfant pour les structures de proximité.

En outre, plusieurs responsables de structures qui ont le sentiment d'avoir « joué le jeu » en recrutant des enfants en grandes difficultés sociales ou éducatives se disent « victimes » de leur choix au moment de l'évaluation musicale provoquée par la représentation finale. Sous cet angle, la consigne donnée en début de cycle serait, selon eux, contradictoire avec le niveau attendu en fin d'année. L'importance symbolique du concert à la fois pour les enfants, les familles et les partenaires institutionnels – renforcée par la forte médiatisation de l'événement – est rarement contestée, mais elle génère corrélativement une intensification des rapports de force entre les différentes polarités du projet⁶.

Il ressort aussi qu'en certains cas l'attention portée à la stabilité des groupes, au nombre d'enfants qui les composent et à leur progression musicale provoque des

5 Le transfert de Démos depuis l'APSV vers la Cité de la musique pour la deuxième phase du projet, n'est certainement pas étranger à cette polarisation. Selon les propos d'un de nos interlocuteurs, on peut dire qu'avec ce changement « on est passé d'un projet culturel porté par une structure sociale à un projet social porté par une structure culturelle ».

6 À ce propos, le récent passage de certains musiciens intervenants du régime général au régime de l'intermittence, renforce encore indirectement la place du concert final : ce changement n'est en effet pas insignifiant au moins symboliquement puisque ces intervenants sont désormais contractuellement engagés pour des « répétitions » en vue de la production de pièces musicales donnant lieu à une représentation publique. Ils n'ont donc plus l'obligation formelle de s'impliquer dans la préparation des ateliers (collaboration avec l'animateur) ou dans la vie du groupe d'enfants (réunions, sorties).

stratégies de contournement ou d'accommodement quant aux principes de sélection des bénéficiaires du projet : tendance à écarter les enfants qui présentent des risques de décrochage trop importants ou les plus jeunes, à favoriser plus ouvertement la mixité sociale des groupes en recrutant en dehors des catégories sociales les plus défavorisées, à tolérer la présence d'enfants inscrits parallèlement en conservatoire, etc. Un interlocuteur souligne, parmi d'autres :

« Les musiciens et les animateurs ont intégré indirectement ce critère de stabilité du groupe. Les musiciens ont pour but de faire le concert, ils vont donc avoir tendance à aller chercher des enfants qu'ils jugent mieux capables de... Il y a du *turnover* et des abandons dans le groupe en cours d'année. Il faut le remplir à nouveau. Les musiciens et les animateurs se concertent et vont avoir tendance à se diriger vers des enfants plus stables. »

Une élaboration musicale plus maîtrisée

L'inclination de Démos à prioriser l'efficacité musicale de l'apprentissage sur son efficacité sociale ou socio-éducative est sans doute accentuée par l'architecture contractuelle du projet et les types de ressources mises à disposition des opérateurs. D'une part, les musiciens sont salariés de la Cité de la musique alors que les animateurs ou les travailleurs sociaux interviennent dans les ateliers au titre de partenaires⁷. Il est, dans ces conditions, plus aisé d'agir sur la pratique des premiers que des seconds : recrutement, conseils, recadrage, non renouvellement de contrats, etc. La légitimité de la Cité de la musique dans le champ du travail social n'est évidemment pas comparable avec celle de l'APSV lors de la première phase du projet : il en est d'autant plus difficile de guider ou d'orienter les comportements. D'autre part, les principes pédagogiques proposés dans Démos sont avant tout musicaux même s'ils peuvent avoir des incidences sociales. Démos ne constitue pas un espace de formalisation d'un type d'intervention sociale clairement identifiable : un constat qui se traduit, entre autres, au niveau des incertitudes qui entourent les attentes des animateurs au sein des ateliers. Si un accompagnement au cas par cas est bien réalisé par l'éducateur de la Cité de la musique ou la chargée de médiation sociale du conseil général de l'Isère, la consigne de départ est moins structurée que pour les musiciens et elle est régulièrement jugée « floue » par les animateurs. Le référentiel pédagogique mis à leur

disposition n'est pas encore véritablement élaboré, ce qui s'est aussi traduit par des opportunités de formation et des supports de travail moindres que pour les musiciens engagés sur Démos, même si des efforts ont été faits en ce sens par la Cité de la musique sur l'année 2014-2015 (formations proposées en partenariat avec l'APSV, réflexions en cours sur le référentiel, etc.). De ce fait, il est d'autant plus malaisé pour les animateurs de se positionner d'égal à égal avec les musiciens intervenants.

À cela s'ajoute la difficulté de construire des orientations pédagogiques pour des animateurs ou des travailleurs sociaux dont la nature des diplômes, le degré de professionnalisation et le recrutement sont relativement hétérogènes. Une situation qui contraste avec les normes de rigueur, les codes socioculturels et la posture d'autorité acquis par les musiciens classiques au cours de leur formation. Au niveau de l'accompagnement social, Démos semble pouvoir encore renforcer et clarifier son positionnement à la fois par une meilleure prise en compte de cette dimension dans la réflexion pédagogique qui est menée, mais aussi par une réévaluation des qualifications des animateurs mobilisés sur le projet et des ressources mises à disposition des structures de proximité. C'est sans doute à cette condition qu'un mouvement de rééquilibrage entre les polarités musicales et sociales de Démos pourra être impulsé ; en y intégrant aussi une réflexion plus poussée sur les modalités du dialogue interculturel qui se joue dans Démos entre des représentations anthropologiques de la musique qui ne sont pas forcément identiques selon qu'on se situe du côté de la Cité de la musique ou des populations impliquées⁸.

⁷ On peut mentionner, à l'inverse, que pour le programme *Guri* au Brésil (40 000 élèves répartis dans 380 pôles à travers l'État de São Paulo), les musiciens et les travailleurs sociaux sont embauchés par le même porteur de projet.

⁸ Par exemple, la place du musicien n'est pas la même dans les sociétés occidentales, orientales et africaines

02. Le jeu sur les partenariats

En s'intéressant au « jeu sur les objectifs », nous avons commencé à comprendre que la communauté d'acteurs regroupés autour de Démos n'évolue ni dans un climat de « certitudes structurées » par une autorité centrale imposant ses normes, ses objectifs et ses modes opératoires à la communauté ni dans un climat d'« incertitudes non structurées ». On défendra plutôt l'idée que Démos constitue un espace d'« incertitudes structurées » (ou tout au moins d'« équilibre instable ») par une attitude ou une volonté de coopération. Nous trouvons également cette caractéristique dans la manière de construire du partenariat. Nous considérerons ainsi les différents agencements partenariaux qui ressortent de la comparaison du fonctionnement de Démos dans les départements d'Île-de-France, en Isère et dans l'Aisne.

2.1. Une architecture partenariale complexe

Lorsqu'on regarde les agencements partenariaux attachés à Démos, on ne peut qu'être frappé par la diversité des situations d'un département à l'autre d'une part, et d'une ville à l'autre (y compris au sein d'un même département) d'autre part. De ce point de vue, Démos apparaît comme un programme plutôt territorialisé, c'est-à-dire prenant en compte les spécificités et les contraintes des territoires dans lesquels il se déploie – ce qui n'exclut pas la possibilité de conflits liés à des choix de politique culturelle locale. La plasticité du projet explique en partie la rapidité avec laquelle la seconde phase de l'expérimentation a pu être menée ; certainement aussi l'adhésion politique que le dispositif peut susciter chez les responsables locaux, malgré les conditions controversées de sa naissance (CCA) et son ancrage au sein de la « parisienne » et « étatique » Cité de la musique. Démos ne fonctionne pas suivant un modèle coopératif fixe et rigide. Les agencements partenariaux – à l'échelle départementale comme à l'échelle locale – sont « cousus main », en fonction du stock de ressources disponibles (subventions, structures de proximité et compétences existantes), de la géographie des lieux concernés, des jeux et équilibres politiques, des orientations de politique culturelle, de la volonté d'implication des collectivités dans le pilotage et le suivi du projet, etc.

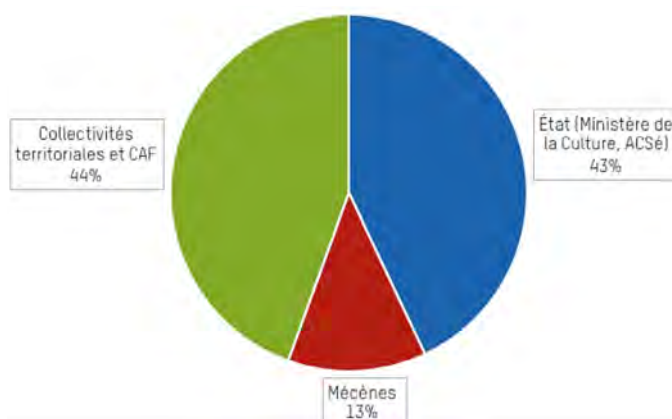
Une photographie d'ensemble de la structure budgétaire « visible » de Démos (le budget de la 2^e phase correspond à environ 5,5 millions d'euros), c'est-à-dire qui ne comprend pas l'apport en nature des villes ou des intercommunalités (structure sociale, conservatoire, etc.), permet immédiatement d'embrasser la complexité d'un

système de coopération qui repose sur des partenaires :

- nombreux : une trentaine pour la deuxième phase ;
- aux statuts hétérogènes : ministère, agence nationale, collectivités territoriales, EPCI (Établissement public de coopération intercommunale), EPCC, fondations et mécènes privés, organismes paritaires de service public ;
- dont la hauteur d'engagement n'est pas conditionnée par la « catégorie » à laquelle ils appartiennent (conseil général, ville, etc.).

En comparaison, la première phase de Démos appartient à un autre régime de financement puisqu'elle était exclusivement soutenue par le Conseil de la création artistique, renforcé par une contribution de Mécénat Musical Société Générale. La seconde phase coïncide avec un élargissement considérable du système de coopération aux collectivités territoriales et aux partenaires privés afin d'augmenter le nombre de bénéficiaires (de 450 à 800 enfants) et d'y intégrer l'Aisne et l'Isère en plus des départements d'Île-de-France. Si la part relative du financement de l'État a été divisée de moitié entre les deux phases, le financement du ministère de la Culture reste exceptionnel du point de vue du montant alloué (plus de deux millions d'euros), mais aussi des modalités de son attribution. Il s'agit en fait du reliquat de l'enveloppe budgétaire du CCA, versé en une fois à la Cité de la musique pour la totalité de la seconde phase de Démos. L'ACSé complète la participation de l'État, utilisée équitablement pour l'ensemble du programme sans distinction géographique. Le mécénat mobilisé pour les trois années de Démos est également très élevé et constitue une des particularités du dispositif puisqu'il s'élève à plus de 700 000 euros, également distribués dans des proportions quasi similaires entre les départements. Au final, les apports en mécénat représentent environ 10 % des recettes de Démos dans chaque département.

Illustration 1 : Structure financière du programme national Démos pour l'ensemble de la seconde phase



(source : Cité de la musique, 2015)

La majorité des mécènes soutiennent Démos pour ses objectifs à caractère social et solidaire. Il apparaît assez clairement que la capacité de la Cité de la musique – par-delà l'exposition publique et les retombées d'image qu'elle laisse entrevoir – à attirer des fonds privés pour Démos est grandement facilitée par la convergence de trois facteurs : d'une part, elle jouit d'une réputation de « référent » en matière de projets musicaux et d'une confiance a priori quant à la qualité de son travail et de son expertise dans des domaines peu maîtrisés par les mécènes (hormis le cas spécifique de Mécénat Musical Société Générale). Sa notoriété et son statut d'institution nationale créent un sentiment de prise de risque mesuré pour des non-spécialistes. Ensuite, la rhétorique expérimentale de Démos coïncide bien avec des stratégies de mécénat en recherche d'initiatives au fort potentiel distinctif et innovant. Enfin, le mécénat artistique est en perte constante de vitesse depuis une dizaine d'années, à l'inverse du mécénat dit « social et de solidarité ». Sous cet angle, l'ambition et la pertinence de Démos sont saluées par ses mécènes, dans un contexte qu'ils jugent particulièrement préoccupant en termes de dialogue interculturel et de fragmentation socio-territoriale. Autant d'éléments qui facilitent certainement l'intérêt de fonds privés pour Démos, à l'instar d'autres projets voisins (Orchestre à l'école, La Fabrique Opéra, etc.).

En ajoutant la part du budget alloué par l'État (environ 43 %) à celle qui provient du mécénat (près de 13 %), on obtient plus ou moins 55 % du financement de Démos. C'est au niveau de la répartition des 44 % restants que s'exprime la pluralité des modes de gouvernance du projet et ses différenciations territoriales entre Paris, la Seine-Saint-Denis, les Hauts-de-Seine, l'Aisne et l'Isère.

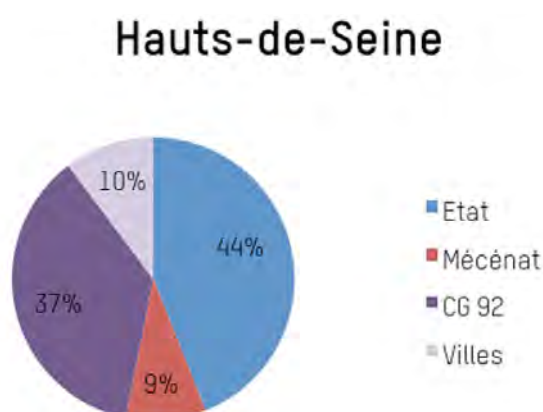
2.2. Différenciation territoriale et pluralité des modes de gouvernance

De multiples configurations ressortent, permettant de lire le projet sous l'angle de ses variantes territoriales. Si l'apport de la Cité de la musique via les financements de l'État et du mécénat reste constant, le système de coopération avec les collectivités prend des formes distinctes. L'échelle départementale ayant été choisie pour organiser le déploiement de Démos, nous examinerons à ce niveau les équilibres budgétaires, la « grammaire » des financements croisés et les clauses particulières des conventionnements. Notons d'emblée que tous les accords de subventionnement donnent lieu à l'élaboration d'une convention spécifique dans laquelle chaque partenaire indique ses attentes et les conditions de son financement. Le chapitre 4, sur la pluralité des dispositifs locaux liés au programme, sera l'occasion de « descendre » encore d'un niveau et d'observer

cette tendance à la différenciation territoriale telle qu'elle s'organise concrètement au sein des villes qui hébergent un groupe.

Hauts-de-Seine

Illustration 2 : Financement de Démos 2^e phase dans les Hauts-de-Seine pour une année



(source : Cité de la musique, 2015)⁹

Démos Hauts-de-Seine	
État	120 000,00 €
Mécénat	25 000,00 €
Conseil général des Hauts-de-Seine	100 000,00 €
Villes	28 000,00 €
Ville d'Antony	4 000,00 €
Ville d'Asnières-sur-Seine	4 000,00 €
Ville de Bagneux	4 000,00 €
Ville de Châtenay-Malabry	4 000,00 €
Ville de Colombes	4 000,00 €
Ville de Gennevilliers	4 000,00 €
Ville de Nanterre	4 000,00 €
Total	273 000,00 €

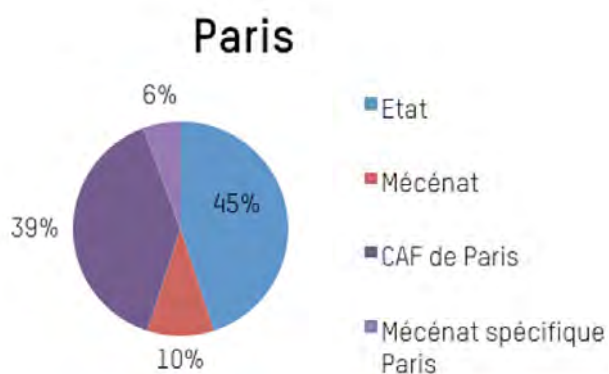
Dans les Hauts-de-Seine, le conseil général prend en charge la grande majorité du financement complémentaire (37 %). Il est le second financeur de Démos dans le département. C'est donc assez logiquement qu'il s'est impliqué activement dans la gouvernance du projet, notamment au niveau du choix des nouvelles villes de la seconde phase, puisque certaines avaient souhaité arrêter à l'issue des trois premières années et que, contrairement à la phase précédente, aucun appel à candidature n'a été publié pour les remplacer. Il a notamment été particulièrement attentif

⁹ Dans ce tableau et les suivants, les ressources financières obtenues de 2012 à 2015 ont été lissées pour représenter l'équivalent d'une année de mise en œuvre du dispositif, et les montants 2015 correspondent à des budgets prévisionnels alors que ceux des années antérieures renvoient à des budgets réalisés.

aux équilibres géographiques, politiques et symboliques entre le nord et le sud du département. Les choix de localisation des groupes ont été nourris de l'expertise du pôle solidarité du conseil général et orientés exclusivement vers des quartiers de la géographie prioritaire de la politique de la ville. L'accord entre le conseil général et la Cité de la musique est réalisé sur la base de 100 enfants et 7 groupes. La convention met clairement l'accent sur l'insertion de Démon dans le paysage musical du département à trois niveaux : la collaboration avec les conservatoires, les liens avec les ensembles musicaux professionnels et la mise en place d'actions pédagogiques autour de concerts (formation du spectateur). Pour accueillir un groupe Démon, les villes doivent quant à elles apporter un soutien financier correspondant à 4 000 euros par an.

Paris

Illustration 3 : Financement de Démon 2° phase à Paris pour une année



(source : Cité de la musique, 2015)

Démon Paris	
État	108 000,00 €
Mécénat	24 000,00 €
CAF de Paris	94 500,00 €
Mécénat spécifique Paris	13 500,00 €
Total	240 000,00 €

L'agencement partenarial de Démon à Paris est un cas à part. En pleines turbulences politiques liées au financement de la Philharmonie, la municipalité a choisi de ne pas soutenir le projet. Ce refus équivaut à une double perte par rapport aux autres configurations territoriales, puisque la commune est en même temps un département. La part collectivité ne pouvant être assurée pour poursuivre la seconde phase de Démon, c'est la CAF de Paris qui a décidé d'en assumer la grande majorité du coût (soit 39 % du budget total) auquel il faut adjoindre un apport en mécénat complémentaire. La quasi-totalité des structures

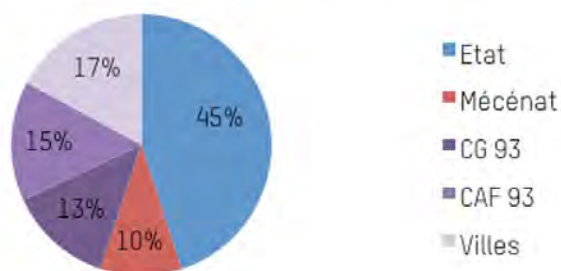
parisiennes de la première phase a été reconduite, sauf une dans le 13^e arrondissement qui a été remplacée. L'accord avec la CAF est réalisé également sur la base de 90 enfants. La convention met quant à elle l'accent sur des objectifs étroitement liés aux missions habituelles des centres sociaux (développement personnel des jeunes, animation de la vie sociale, etc.).

Seine-Saint-Denis

Le système partenarial de Démon en Seine-Saint-Denis est le plus diversifié et équilibré au niveau du nombre de subventionneurs et des montants alloués. Il constitue en fait un entre-deux entre les configurations parisiennes et altoséquanaises. Le financement complémentaire du projet – c'est-à-dire en dehors des 55 % apportés par l'État et le mécénat – est réparti dans des proportions comparables entre les villes, le conseil général et la CAF. En ce sens, le mode de gouvernance apparaît plus diffus. De fait, il est plus difficile d'identifier une centralité politique qui infléchirait le projet dans un sens ou dans l'autre. Ni le conseil général, ni la CAF ne sont intervenus dans le choix des villes. La majorité d'entre elles était déjà partie prenante lors de la première phase. La seule nouvelle entrante, Clichy-sous-Bois, a intégré le projet de sa propre initiative. L'orientation plus prononcée de Démon sur telle ou telle scène de valorisation (musicale, sociale, loisirs... Cf. la partie 1.1. de ce chapitre) dépend davantage de volontés locales liées aux politiques municipales ou aux structures de proximité que dans le cas des Hauts-de-Seine, par exemple, où l'articulation à la politique musicale du département est très marquée et volontariste. D'ailleurs, la convention signée avec le conseil général de Seine-Saint-Denis a un caractère plus englobant, reprenant à son compte tous les éléments et les objectifs du « récit » sur Démon (contrairement à celles qui lient la Cité de la musique au conseil général des Hauts-de-Seine et à la CAF de Paris). Le conseil général et la CAF de Seine-Saint-Denis se positionnent plus à distance, dans un rôle conventionnel de subventionneur. En cela l'usage politico-institutionnel du projet est moins prononcé, même s'il faut souligner que le conseil général est attentif à l'articulation entre Démon et le réseau des conservatoires. Comme à Paris et en Seine-Saint-Denis, 100 enfants sont concernés par le projet.

Illustration 4 : Financement de Démos 2^e phase en Seine-Saint-Denis pour une année

Seine-Saint-Denis



(source : Cité de la musique, 2015)

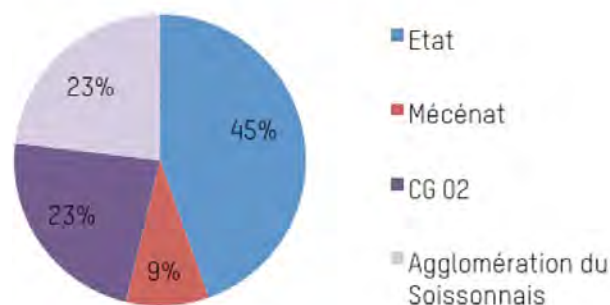
Démos Seine-Saint-Denis	
État	121 500,00 €
Mécénat	27 300,00 €
Conseil général de Seine-Saint-Denis	35 000,00 €
CAF de Seine-Saint-Denis	40 000,00 €
Villes	46 200,00 €
<i>Ville de Bobigny</i>	6 600,00 €
<i>Ville de Clichy-sous-Bois</i>	6 600,00 €
<i>Ville de La Courneuve</i>	6 600,00 €
<i>Ville de Noisy-le-Sec</i>	6 600,00 €
<i>Ville de Pantin</i>	6 600,00 €
<i>Ville de Saint-Denis</i>	6 600,00 €
<i>Ville de Stains</i>	6 600,00 €
Total	270 000,00 €

Aisne

Pour l'Aisne, la part collectivité repose sur un principe de financements croisés paritaires. Dès le départ, le conseil général a posé comme condition de son soutien à Démos que la communauté d'agglomération du Soissonnais s'engage sur une enveloppe budgétaire équivalente à la sienne (23 % du budget global). L'ADAMA a joué un rôle central de médiation politique pour le développement du programme dans l'agglomération de Soissons, s'appuyant sur la coopération déjà engagée entre les deux partenaires pour la construction d'une Cité de la musique et de la danse qui accueille, depuis février 2015, le nouveau conservatoire intercommunal, la résidence de l'orchestre Les Siècles et un auditorium de 500 places. La mise en place du projet à Soissons s'est faite très rapidement, impliquant l'arrêt en cours d'année d'une activité délocalisée du conservatoire dans les centres sociaux (les *Cuivres naturels*) et son remplacement par Démos. Elle vise, en quelque sorte, à préfigurer la montée en puissance des activités pédagogiques musicales de l'agglomération dans la perspective du nouvel équipement.

Illustration 5 : Financement de Démos 2^e phase dans l'Aisne pour une année

Aisne



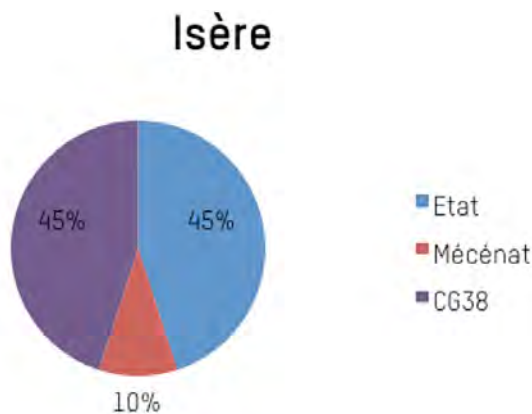
(source : Cité de la musique, 2015)

Démos Aisne	
État	121 500,00 €
Mécénat	25 000,00 €
Conseil général de l'Aisne	63 000,00 €
Agglomération du Soissonnais	63 000,00 €
Total	272 500,00 €

La configuration géographique est particulière par rapport aux autres départements impliqués dans Démos puisque les 7 groupes de 15 enfants sont répartis sur le même territoire intercommunal : 4 à Soissons, 3 dans les communes limitrophes. Cette unité de lieu et de projet se traduit notamment par la signature d'une même convention quadripartite entre la Cité de la musique, le conseil général de l'Aisne, l'ADAMA et la communauté d'agglomération du Soissonnais. Elle est d'ailleurs précise quant à l'inscription de Démos dans une stratégie musicale partagée sur ce territoire : élargissement social et sensibilisation de nouveaux publics dans la perspective du doublement du nombre de places en conservatoire au sein de la Cité de la musique et de la danse, nouveau volet de la collaboration engagée avec l'orchestre Les Siècles (convention pluriannuelle d'objectifs regroupant l'État, le conseil général et l'agglomération), amplification de l'action musicale menée dans les quartiers politiques de la ville de Soissons (ancien projet des *Cuivres naturels*), etc. Dans le cadre de cet agencement partenarial, une coordinatrice territoriale employée par la Cité de la musique est accueillie dans des locaux de la communauté d'agglomération. Celle-ci met également à disposition du projet Démos l'ancienne animatrice des *Cuivres naturels*. La proximité et l'intrication forte des relations entre les partenaires au sein du système de coopération nourrissent en retour un sentiment d'indétermination des responsabilités : autrement dit « qui fait quoi », « qui est responsable de quoi » et « qui décide de quoi » entre la Cité de la musique, l'ADAMA et la communauté d'agglomération.

Isère

Illustration 6 : Financement de Démos 2^e phase en Isère pour une année



(source : Cité de la musique, 2015)

Démos Isère	
État	364 500,00 €
Mécénat	81 000,00 €
Conseil général de l'Isère	364 500,00 €
Total	810 000,00 €

En Isère, le projet Démos repose sur un partenariat simple, associant la Cité de la musique et le conseil général qui mobilise pour cela ses compétences dans le champ social autant que dans le champ culturel. Cette configuration s'explique par la place centrale de l'agence départementale AIDA qui a été à la fois l'instigatrice et la véritable cheville ouvrière du projet dans le département, et par qui transite aujourd'hui l'intégralité des financements.

Le déploiement de Démos en Isère a été particulièrement ambitieux puisqu'il concerne au total 300 enfants répartis en une vingtaine de groupes et 3 orchestres. Le choix d'implantation des groupes s'est effectué au niveau départemental en croisant des critères sociaux et géographiques afin d'être présent sur l'ensemble du territoire, y compris dans les zones rurales et de montagne qui abritent également des populations en difficulté ou éloignées de l'offre culturelle. Le volontarisme de certains conseillers généraux a également été déterminant. Les communes et intercommunalités ne participent donc pas aujourd'hui au financement du projet, si ce n'est bien entendu, et comme sur les autres territoires, à travers les coûts relevant des structures porteuses (locaux, personnel d'animation, etc.) et à travers la prise en charge de frais de transports ou d'actions prolongeant le dispositif (sorties pour les familles, concerts locaux par exemple) pour lesquels des financements territoriaux du département peuvent également être mobilisés. Une des

principales difficultés rencontrées en Isère est en effet la question des déplacements, à la fois ceux des enfants (pour les réunir lors des rassemblements en orchestre, mais également pour les répétitions hebdomadaires dans certaines zones rurales ou de montagne à l'habitat dispersé) et ceux des intervenants musicaux qui résident le plus souvent dans les pôles urbains principaux du département ou des départements voisins. Les surcoûts liés à cette particularité ont d'ailleurs entraîné des négociations ultérieures entre partenaires et la rédaction d'un avenant à la convention initiale.

Par ailleurs, Démos Isère est mis en œuvre par deux coordinateurs territoriaux et un coordinateur pédagogique salariés par la Cité de la musique ainsi que par une assistante sociale mise à disposition par le conseil général sur un poste de « chargé de médiation sociale ». Cette équipe de quatre personnes est hébergée dans les locaux de l'AIDA, ce qui a pu occasionner des discussions sur ses interactions avec les personnels et missions propres de l'agence départementale. L'éloignement géographique par rapport à Paris a également favorisé une autonomisation de cette équipe ainsi que des tensions liées à cette double affiliation (Cité de la musique et agence départementale). L'implication de l'AIDA dans le projet Démos est en effet importante, à travers son directeur (médiation politique, participation à la programmation musicale des orchestres, articulation avec le Festival Berlioz, etc.), la prise en charge directe des salaires de la quarantaine d'intervenants musicaux, ou encore la contribution aux missions de production (repérage de salles et des partenaires locaux).

En conclusion, le « jeu sur les partenariats » qui traverse le déploiement de Démos en Île-de-France, Isère et Aisne génère des structures de pouvoir différentes entre les systèmes de coopération. Selon qu'on se situe dans les Hauts-de-Seine, à Paris ou en Isère, les relations partenariales sont plus ou moins maîtrisées par un des protagonistes en fonction des ressources budgétaires, politiques ou d'expertise qu'il est en capacité de mobiliser. Il aura ainsi davantage de prise pour infléchir le programme dans un sens ou dans l'autre. Les modes de gouvernance de Démos sont sous cet angle plus ou moins pluralistes, diffus, pyramidaux ou horizontaux. Les usages politico-institutionnels du projet sont également variables suivant les configurations : très prononcés dans un cas sur telle scène de valorisation, assez peu dans d'autres.

03. Le jeu sur les institutions

Poussons jusqu'au bout le renversement de perspectives en concevant non plus Démos comme un projet de la Cité de la musique réalisé en partenariat avec des collectivités territoriales, mais plutôt comme un élément d'une stratégie territoriale réalisé en partenariat avec la Cité de la musique. Se prêter à cet exercice incite encore davantage à regarder le programme sous l'angle de ses formes d'appropriation territoriale, de ses usages politiques particuliers et du « jeu sur les institutions » qu'il entraîne. Comment les collectivités publiques intègrent-elles Démos à leur fonctionnement institutionnel et aux politiques publiques qu'elles mettent en œuvre ? Il convient dès lors de se départir d'une lecture unidimensionnelle de Démos selon un axe centre (Cité de la musique) – périphéries (les territoires de sa mise en œuvre) et de considérer, au contraire, son caractère pluricentrique.

Si la Cité de la musique demeure l'acteur cardinal du jeu coopératif et de l'action collective liés à Démos, elle n'en contrôle pas pour autant toutes les dimensions – ce qui est vécu de manière positive ou négative par son équipe selon les cas. La maîtrise incomplète du projet par son initiateur trouve notamment ses racines dans l'épaisseur socio-historique des territoires : Démos se déploie dans des terrains façonnés par des cultures politiques locales, des réseaux d'acteurs, une sédimentation de plusieurs décennies de politiques culturelles et sociales, etc. L'ancrage territorial de Démos en est aussi le résultat, incluant des détournements, des controverses imprévues, des antériorités ou des prolongements institutionnels qui infléchissent le sens du projet. Nous aborderons plus précisément ce « jeu sur les institutions » sous l'angle de l'enseignement musical. Ce qui nous conduira à conclure la partie en envisageant Démos du point de vue des logiques de « labellisation » qui le caractérisent.

3.1. Les rapports ambivalents de Démos aux systèmes de l'enseignement musical

Les départements qui expérimentent le dispositif Démos sont animés, de façon plus ou moins volontariste, par une volonté d'accélérer l'évolution des conservatoires et la diversification de leurs activités. Les responsabilités territoriales et sociales de ces équipements culturels y sont souvent débattues. Les rapports entre Démos et le

champ de l'enseignement musical spécialisé apparaissent, à ce jour, assez ambigus. Loin d'être un événement neutre, l'apparition de Démos est diversement utilisée et interprétée selon les villes et les conseils généraux qui, rappelons-le, ont la responsabilité d'élaborer des Schémas départementaux des enseignements artistiques : stratégie de contournement des conservatoires, mise en avant de leur complémentarité, incitation ou injonction à collaborer, etc. Toutes ces situations existent. Démos a pu être vécu, surtout au moment de sa naissance, comme un signe de défiance par le système de l'enseignement musical spécialisé. La volonté initiale de se démarquer des référentiels pédagogiques dominants et l'ambition annoncée du Conseil de la création artistique d'apporter des solutions à « l'échec » de 50 ans de politiques de démocratisation culturelle ont contribué à figer des positions apparemment antagonistes.

De manière générale, la seconde phase de Démos a permis d'opérer un net rapprochement avec les conservatoires. Deux éléments ont joué : d'une part, le souci d'accompagner les enfants qui le souhaiteraient dans la poursuite de leur apprentissage musical à l'issue des trois ans. D'autre part, l'entrée dans le jeu des collectivités territoriales qui s'accommodent plus difficilement d'une déconnexion avec des équipements d'enseignement musical qu'elles financent majoritairement (villes et EPCC) ou dont elles ont la responsabilité d'organiser la cohérence territoriale (SDEA). On l'a dit, le conseil général des Hauts-de-Seine a été particulièrement attentif à l'insertion de Démos dans sa politique musicale. Depuis 2010, il revisite ses dispositifs de soutien à la musique classique dans plusieurs directions : volonté d'élargir les publics des conservatoires et des concerts, ouverture à venir de la Cité musicale de l'Île Seguin, dispositifs d'éducation artistique et culturelle, réécriture du SDEA dans le sens d'une place plus importante accordée aux pratiques collectives, etc. Démos étant envisagé dans ce mouvement général, la contribution des conservatoires s'est imposée comme un élément clé de son déploiement dans les Hauts-de-Seine : séminaires collectifs pour les établissements concernés, échanges sur leurs différentes formes de collaboration, accompagnement appuyé des services du conseil général, etc. Bien que moins formalisé, un travail similaire est initié par le conseil général de Seine-Saint-Denis en vue de mettre en relation Démos et les conservatoires. À l'inverse, la non-implication de la collectivité parisienne entretient le *statu quo* avec bon nombre d'établissements parisiens : les rapprochements s'y opèrent au cas par cas, mais aucun mouvement d'ensemble n'est impulsé politiquement en ce sens.

Pour des raisons de calendrier et de ligne budgétaire, l'implantation de Démos en Isère s'est effectuée sans concertation avec les établissements d'enseignement artistique du territoire. Comme nous l'avons indiqué précédemment, Démos est venu en remplacement du *Chapiteau de l'Isère* (dispositif qui était déjà porté par l'AIDA sur un budget à peu près équivalent). Les délais entre la présentation du projet aux élus du département par le directeur de l'AIDA (à qui le conseil général avait demandé un nouveau projet) et le lancement de Démos sur le terrain ont été extrêmement rapides (2^e semestre 2012). Cette célérité a souvent été perçue comme de la précipitation sur le terrain, par des acteurs et partenaires sollicités une fois que le choix d'implantation était déjà engagé. À ce problème de temporalité s'ajoute une décision concomitante du conseil général de réduire ses financements aux écoles de musique et conservatoires, décision annulée suite à la mobilisation de l'association des directeurs de ces établissements qui y ont vu un lien direct avec l'arrivée de Démos dans le département. Il faut ajouter à ce démarrage difficile le fait que plusieurs conservatoires de l'Isère étaient déjà à l'époque fortement engagés dans des actions en direction des publics défavorisés et qu'ils ont perçu ce nouveau dispositif et ses modalités d'implantation comme un désaveu de leurs politiques de démocratisation.

Depuis la rentrée de septembre 2013 (2^e année du projet en Isère mais 1^{ère} année de pratique pour beaucoup de groupes), le conseil général et les équipes de coordination du projet travaillent au rapprochement entre Démos et les conservatoires. Du côté du conseil général, il s'agit d'inscrire Démos au sein du nouveau « schéma départemental des enseignements artistiques et de l'éducation culturelle », adopté en décembre 2013, qui a pour ambition « de faire de la culture un véritable outil d'éducation et ainsi de favoriser les liens entre les champs de la culture, de l'Éducation nationale et de l'éducation populaire »¹⁰. Comme ce texte l'indique, le conseil général souhaite développer une politique globale en faveur de l'éducation culturelle, en articulant le SDEA avec le contrat éducatif isérois et en testant différentes initiatives sur des territoires d'expérimentation, en partenariat notamment avec la Direction régionale des affaires culturelles (DRAC). L'objectif consiste également à décloisonner les établissements d'enseignement artistique en favorisant le dialogue et la concertation à l'échelle des territoires départementaux.

À un niveau plus local, nous y reviendrons ultérieurement, les situations sont contrastées d'une ville à l'autre : certains conservatoires s'impliquent concrètement

dans la réflexion sur l'intégration des enfants issus de Démos, dans le suivi pédagogique des groupes, dans l'organisation de rencontres et de temps communs de pratique collective, etc. D'autres ne sont tout simplement pas présents dans les discussions ou refusent d'y participer. On peut mentionner, par exemple, le cas de Bagneux où la Maison de la musique et de la danse a fortement milité pour qu'un groupe s'y implante. Celui-ci est complètement intégré à la stratégie du conservatoire de sensibilisation des enfants et de « service de la musique sur le territoire ». À tel point que Démos y est, pourrait-on dire, « banalisé » au côté des Classes à horaires aménagés musique (CHAM) et des Temps d'activités périscolaires (TAP). Ce « détournement local » de projet dans le giron du conservatoire a des conséquences assez logiques au niveau de l'immixtion de ce dernier dans les orientations pédagogiques qui y sont proposées. Il s'agit d'un exemple parmi d'autres du jeu sur les institutions musicales – ou devrait-on dire « avec » – qui accompagne l'appropriation territoriale de Démos.

Le cas soissonnais est également intéressant puisque ce jeu sur les institutions se réalise de façon étroite à deux niveaux : conseil général et communauté d'agglomération. D'abord, Démos prend place dans une politique affirmée de l'ADAMA de soutien aux pratiques collectives et d'accompagnement pédagogique des conservatoires (évaluations communes départementales, etc.). Il en ressort, d'une part, ce qu'on pourrait appeler un « style » de politique musicale dont le dispositif le plus connu est réalisé en collaboration avec l'orchestre Les Siècles : l'Atelier départemental d'orchestre symphonique. Il réunit une centaine de musiciens amateurs, pour la plupart élèves en conservatoires et écoles de musique de cycle 2 minimum. Ils intègrent l'Atelier sans sélection. À l'instar de Démos, l'encadrement est assuré par des professeurs des conservatoires et des musiciens des Siècles. Ces derniers rejoignent également les rangs de l'Orchestre symphonique pour la représentation finale dirigée par François-Xavier Roth (chef de cet orchestre). Suivant ce modèle, plusieurs autres projets sont initiés par l'ADAMA : l'Atelier départemental d'orchestre d'harmonie conduit par Nicolas Simon, chef associé de l'orchestre Les Siècles, qui dirige aussi l'orchestre Démos de l'Aisne ; ou encore l'Atelier départemental de musique ancienne. Ces dispositifs se fondent sur la même idée selon laquelle les pratiques collectives en orchestre ne nécessitent pas obligatoirement une grande virtuosité technique individuelle, contrairement aux conventions en vigueur en France dans le système de l'enseignement musical. Il n'est pas besoin d'insister sur la parenté avec Démos et la forme d'appropriation territoriale du projet qu'elle induit. Autrement dit, Démos est mobilisé dans le cadre d'un « style » de politique musicale qui lui préexiste et lui correspond. La collaboration institutionnalisée entre l'ADAMA et le réseau des conservatoires a également joué favorablement. La

10 Extrait de la présentation du SDEA sur le site Internet du conseil général de l'Isère.

confiance qui en découle a effectivement contribué à ce que la réception des conservatoires soit d'emblée plus favorable à l'implantation de Démos que dans les autres départements. Les professeurs des conservatoires du département ont d'ailleurs immédiatement été sollicités pour former des duos d'intervenants avec les musiciens de l'orchestre Les Siècles.

L'appropriation de Démos à l'échelle départementale contraste avec la controverse et les conflits qu'il a suscités à Soissons au moment de son implantation. Dans la perspective d'une nouvelle ambition musicale incarnée par la Cité de la musique et de la danse et d'une stratégie territoriale d'ouverture à la métropole parisienne, Démos s'est substitué à une action décentralisée du conservatoire dans les quartiers politique de la ville qui fonctionnait depuis une quinzaine d'années : les *Cuivres naturels*¹¹. Sur la base d'un partenariat avec les 4 centres sociaux municipaux, elle consistait à proposer aux enfants un apprentissage musical en s'appuyant sur les instruments qui leur étaient mis à disposition. Les cours collectifs se déroulaient au conservatoire et les répétitions étaient encadrées dans les centres sociaux. La communauté d'agglomération ayant choisi de soutenir Démos, les *Cuivres naturels* se sont arrêtés en cours d'année pour être remplacés par le nouveau projet de pratique orchestrale. Celui-ci s'est appuyé sur les mêmes centres sociaux à Soissons, tout en s'efforçant de conserver les groupes déjà constitués avec des enfants qui, par conséquent, ont été amenés à changer d'instrument et d'activité assez brusquement. Une partie du personnel des centres sociaux et du conservatoire n'a pas, pour des raisons multiples, trouvé sa place dans le projet Démos : certains ont perdu en responsabilité, d'autres ont dû s'adapter très rapidement et à moyens constants à cette nouvelle activité qui exige beaucoup plus d'investissement que la précédente. Sans discuter du gain pédagogique qu'a pu amener Démos ou du bien-fondé des choix politiques locaux, on peut néanmoins souligner que les circonstances dans lesquelles il a été mis en place à Soissons ont nourri les critiques sur un projet jugé « hors sol », les controverses sur son coût financier et les difficultés à assurer le fonctionnement des groupes dans les centres sociaux (organisation du travail des animateurs, sentiment d'une activité imposée politiquement, instabilité des effectifs des groupes, etc.). Les impacts négatifs du « jeu sur les institutions » tel qu'il s'est configuré à Soissons sont d'autant plus frappants que les tensions mentionnées sont inexistantes dans le cas des groupes de l'agglomération situés en dehors de la ville-centre.

En conclusion, la tendance générale va dans le sens d'un rapprochement bilatéral entre Démos et le système « conservatoire » de l'enseignement musical, mais la question reste ouverte quant au rôle que ces conservatoires pourraient occuper par la suite. Si la vocation de Démos est celle d'une éducation et d'une socialisation par la musique, constituent-ils les acteurs les plus adaptés à la poursuite d'une telle ambition ? Sont-ils même outillés pour reproduire ce modèle d'apprentissage ? Avec quels partenaires de proximité ? Qu'en serait-il de la dimension orchestrale qui constitue un des caractères central et relativement unique du projet Démos ? Le rapport entre la dimension musicale, la dimension sociale et la dimension éducative demeure indéterminé aux yeux de nombreux protagonistes de Démos : sont-elles intrinsèquement liées ? Peuvent-elles être envisagées indépendamment les unes des autres ? Or, les différences d'interprétations des liens qui unissent ces polarités du projet ne sont pas sans effet sur ce que les acteurs en retiennent lorsqu'il s'agit d'envisager la suite et la place que peuvent y occuper les conservatoires.

3.2. Vers une logique de labellisation ?

La plasticité du dispositif, la diversité de ses configurations partenariales et la pluralité de ses formes d'appropriation territoriale tirent Démos vers une logique de labellisation – même incomplète. Sous cet angle, la Cité de la musique apparaît comme la dépositaire d'un label auquel correspond un modèle archétypal, constitué d'un type de pédagogie et d'organisation. Si l'on utilise cette grille de lecture, le « label Démos » impose un certain nombre de règles, de critères de qualité (fonction qualicienne) et un calendrier, tout en autorisant une marge d'ajustement pour les territoires, les structures et les professionnels impliqués. En contrepartie, comme nous l'avons indiqué en début de chapitre, l'adhésion à ce cadre donne accès à des ressources financières, matérielles (partitions, instruments, etc.), humaines (accompagnement technique, social et pédagogique), symboliques (collaboration avec une institution prestigieuse, représentations finales) et communicationnelles (couverture médiatique, outils de promotion, etc.). Compte tenu de cette logique de labellisation – de la souplesse dans un cadre contraint – qui traverse le projet, les coordinateurs territoriaux, pédagogiques et sociaux constituent les « garants » de l'adéquation entre le fonctionnement des groupes et le label. Notons également que le passage d'un système d'appel à projets pour les structures souhaitant former un groupe Démos (phase 1) à un système de désignation plus descendant et parfois opaque (phase 2) apparaît moins adapté à un fonctionnement où la Cité de

¹¹ Cuivre naturel : nom donné à des instruments à vent, en cuivre, sans mécanisme de type coulisse ou piston, qui produisent leurs sons à partir d'une note fondamentale et de ses harmoniques.

la musique ne se positionne pas en tant que prestataire de service, mais en tant qu'animateur d'un système de coopération. La plasticité du dispositif se traduit aussi, nous l'avons vu, au niveau de son intégration politico-institutionnelle au sein des collectivités. À nouveau, les types d'appropriation et d'usage territoriaux de Démos sont multiples. Le triple jeu socio-politique mis en évidence (valeur, partenariats, institutions) est ainsi constitutif de la tendance du programme à évoluer vers un fonctionnement de label ; fonctionnement lui-même favorable à un déploiement territorial plus large.

Néanmoins, plusieurs difficultés ressortent de l'élargissement extrafrancilien de Démos : par exemple, la rapidité de sa mise en place a pu nourrir le scepticisme initial, pour ne pas dire le rejet, de la part de certaines structures partenaires, de services administratifs et d'établissements d'enseignement musical en Isère et dans l'Aisne. Ces expériences sont instructives sur la manière dont une initiative extérieure peut être fragilisée par sa politisation locale, par des cultures politiques différentes ou encore par des règles et des équilibres

sociopolitiques mal maîtrisés. D'où l'importance de pouvoir s'appuyer – peut-être encore davantage que jusqu'à présent – sur des médiateurs politiques territoriaux (ADAMA, AIDA) qui assurent la traduction de Démos en un projet qui a une pertinence territoriale spécifique. Au regard de notre hypothèse du label et par analogie avec le domaine de l'électromécanique, on pourrait parler d'une fonction de « transformateur territorial » garantissant à la fois la compatibilité locale du programme national et la cohérence nationale des dispositifs locaux. Il faut dire que la voie est étroite entre une prescription trop normative de Démos sur les territoires et son risque de délitement. De même, la place des équipes de coordination de l'Isère et de l'Aisne dans l'animation du dispositif d'ensemble mérite attention. L'essaimage de Démos en dehors de l'Île-de-France constitue en effet un défi pour la cohésion de son fonctionnement supra-territorial : les procédures de prise de décision, de transferts de savoir et d'expérience ne semblent pas encore stabilisées. L'éloignement géographique peut aussi nourrir un sentiment d'isolement, voire un trouble d'affiliation par rapport aux partenaires locaux engagés dans le projet.

#04

Démos *in situ* : les dimensions structurantes des dispositifs locaux



Dans une étude récente de l'Observatoire des politiques culturelles¹, nous avons mobilisé la notion sociologique de « dispositif » pour décrire et analyser des projets et des situations innovantes d'accès et de participation à la vie culturelle, dans le cadre d'une comparaison internationale qui impliquait de confronter des contextes et des approches souvent très différents. Cette contrainte méthodologique, nous la retrouvons en partie avec les groupes Démos de notre échantillon. Ainsi proposons-nous de travailler à nouveau à partir de cette notion de dispositif qui, en plus de cadrer la démarche comparatiste, permet de se focaliser sur un niveau d'analyse intermédiaire entre le projet (*cf.* chapitres 2 et 3) et son appropriation (*cf.* chapitres 5 et 6). En conséquent, ce quatrième chapitre – plus synthétique et descriptif que les autres – vise surtout à faire la transition et l'articulation entre le premier volet de l'étude consacré à une analyse socio-politique du programme Démos et le second volet axé sur les enjeux de pédagogie et de réception. Nous y présentons une grille d'analyse qui tente d'embrasser la diversité des situations rencontrées lors de l'enquête de terrain et qui pourrait être utile aux opérateurs de Démos pour agir sur les différentes dimensions du dispositif et leur configuration.

De façon générale, un dispositif peut être défini comme un « ensemble relativement cohérent de pratiques, agencées par des individus, des architectures, des objets ou des machines, qui contribuent à orienter les actions individuelles dans une direction. En ce sens, cette notion attire l'attention sur les moyens, les techniques et les environnements qui sont mis en place dans le but de concrétiser les intentions des acteurs, de saisir la façon dont s'organise l'action, et constitue ainsi un niveau d'analyse médian entre le projet général, qui définit les finalités et les moyens à mettre en œuvre, et la réception des publics (les enfants) [...] que ce projet entend toucher »². Ce chapitre entend identifier plus précisément la façon dont Démos se concrétise *in situ*, et finalement la manière dont il parvient à faire se rencontrer des propositions pédagogiques et des enfants. Il s'agit dès lors de s'attarder sur la dimension opérationnelle du projet, et donc sur les dispositifs concrets qui sont mis en œuvre au niveau local. L'économie d'un dispositif – c'est-à-dire son fonctionnement – s'appuie sur l'organisation structurée de moyens (matériels, humains, techniques, symboliques, relationnels, etc.). C'est précisément l'identification et l'agencement de ces moyens qui caractérisent la mise en œuvre de Démos que nous souhaitons aborder ici, car ils impactent directement les formes d'appropriation du projet dans les différents groupes. Nous proposons de les présenter à travers quatre dimensions structurantes : l'environnement des groupes, leur organisation, les relations animateurs-musiciens, et la capitalisation des savoirs accumulés.

1 Lionel Arnaud, Vincent Guillon, Cécile Martin [dir.], *Élargir la participation à la vie culturelle : expériences françaises et étrangères*, étude commanditée par le Commissariat général à la stratégie et à la prospective (devenu, en 2014, France Stratégie), Observatoire des politiques culturelles, Grenoble, 2015. *Cf.* http://www.observatoire-culture.net/fichiers/files/etude_complete_telecharger_2.pdf.

2 Lionel Arnaud, Vincent Guillon, Cécile Martin [dir.], *Ibid.*, p.13.

01. L'environnement des groupes

Dimensions de l'environnement	Caractéristiques des agencements locaux	Conséquences de ces agencements sur le projet	Moyens spécifiques déployés
- Territoires (densité, accessibilité, aménagement)	- Urbain, périurbain, rural, montagnard - Caractéristiques socio-économiques et ethnoculturelles des habitants - Mixité sociale et culturelle - Types d'habitat (collectif-individuel, social-locatif, groupé-dispersé, etc.) - Taux d'évitement scolaire - Dispositifs de politiques publiques spécifiques : Contrats urbains de cohésion sociale (CUCS), Zones urbaines sensibles (ZUS), Opérations de rénovation urbaine (ORU), Réseaux d'éducation prioritaire (REP), etc.	- Offre de services collectifs (enseignement musical, diffusion artistique, structures de proximité) - Disponibilité des ressources humaines (musiciens intervenants) - Accès (transports en commun, temps de trajet) - Dispersion des enfants et des groupes - Diversité socioculturelle des groupes - Facilités de recrutement des enfants (bassin de population, rapport à la pratique musicale, etc.) - Interconnaissance entre les acteurs sur certains terrains	- Embauche de personnel, mobilisation des réseaux interpersonnels (directeur d'école par exemple) - Logistique et prise en charge des déplacements - Transports collectifs pour les déplacements du groupe - Dialogue culturel avec le territoire et ses populations
- Structures de proximité (activité, statut, nombre, désignation, etc.)	- Centre social, MJC, centre de loisirs, association d'éducation populaire, réussite éducative, association de quartier... - Modalités d'implication : appel à projet, proposition, injonction politique... - Une seule structure ou plusieurs par groupe - Accueil des ateliers (salle, délocalisation en école ou conservatoire, etc.) - Répartition hebdomadaire des ateliers (2x1h30, 1x3h, matin, soir, semaine, week-end, etc.) - Nombre de salariés et qualification	- Finalités de l'apprentissage musical - Niveau d'implication de la structure et d'appropriation du projet - Type d'accompagnement social et éducatif - Temps de préparation et de suivi disponible - Capacité à porter le projet - Connaissance des parents et des familles - Relais avec les acteurs éducatifs et sociaux locaux (écoles, Centres communaux d'action sociale [CCAS], assistants sociaux, etc.) - Composition des groupes - Intégration à la vie de la structure - Implication dans les animations et événements locaux (fête de quartiers, concerts) - Gestion du groupe (comportements, concentration, etc.).	- Coordination (interne et externe à la Cité de la musique)
- Suivi politico-administratif	- Affaires culturelles - Affaires sociales - Enfance / jeunesse - Politique de la ville, vie des quartiers, prévention et cohésion sociale - Vie associative - Communes / intercommunalités	- Finalités de l'apprentissage musical - Scènes de valorisation du projet - Prise en compte de la réforme des rythmes scolaires	- Partenariats (conservatoires, écoles, assistants sociaux, maisons de retraite, etc.) - Sorties culturelles - Financements complémentaires
- Implication des conservatoires	- Suivi pédagogique - Mise à disposition d'enseignants - Mise à disposition de locaux - Rencontres avec les élèves du conservatoire (orchestres, harmonies, concerts communs, etc.) - Renforts des élèves pour les concerts - Événements / concerts communs avec Démos - « L'après » Démos	- Poursuite de l'apprentissage musical des enfants - Transferts de l'expérience pédagogique - Responsabilité territoriale et sociale des conservatoires - Représentations et interprétations de Démos	- Mobilisation de moyens internes - Cycles « passerelles » ou de transition - Adaptation des conditions d'entrée (niveau, tarifs, etc.) - Visite du conservatoire pour les enfants et les parents de Démos - Accompagnement des enfants issus de Démos dans un cursus classique - Renforcement des pédagogies collectives et des pratiques orchestrales

L'environnement des groupes Démos agit directement sur les dispositifs locaux mis en place : d'importantes variations sont observables en fonction des caractéristiques des territoires, des structures de proximité, du suivi politico-administratif et de l'implication des conservatoires. Les attributs du territoire en termes géographiques, démographiques et socio-économiques impliquent des contraintes, des opportunités et des enjeux qui impactent à la fois la configuration du dispositif Démos, le sens qui lui est attribué localement et les réponses spécifiques qui sont apportées. Effectivement, selon qu'on se situe dans des villes des Hauts-de-Seine ou en Seine-Saint-Denis – territoires urbanisés quasiment sans discontinuité – ou dans les massifs de l'Oisans ou du Vercors – territoires ruraux de montagne situés en Isère –, le projet Démos doit nécessairement être fortement adapté : il ne pourrait en être autrement tant ces localités présentent peu de traits en commun si ce n'est qu'elles sont pour la plupart dans une situation « périphérique » par rapport aux centralités urbaines les plus dynamiques, mais sans que cet éloignement ne soit non plus fondé sur le même type de « fractures cumulées » : enclavement géographique, pauvreté, exclusion sociale, repli identitaire, mal-logement, échec scolaire, manque de services collectifs, etc. Tous ces éléments de fractures socio-territoriales sont, d'un endroit à l'autre, avancés pour justifier la mise en place du dispositif Démos. Le principal facteur de convergence entre les différents contextes territoriaux tient à une volonté de s'adresser aux catégories populaires de la population – le pluriel est de rigueur – qui sont faiblement représentées dans les effectifs des élèves des conservatoires.

Au-delà de cette ambition partagée, les réalités sont très contrastées : abondance ou manque de structures de proximité (centre social, centre de loisirs, MJC, etc.) et d'enseignement musical, facilité ou difficulté d'accès pour les intervenants (transports collectifs, temps de trajets), concentration ou dispersion géographique des enfants du groupe, présence ou absence d'intervenants qualifiés sur place (musiciens, animateurs), diversité ou homogénéité ethnoculturelle, etc. Suivant ces traits distinctifs, des moyens spécifiques sont apportés d'un territoire à l'autre : transports collectifs (pour les déplacements des enfants lors des ateliers, stages, répétitions d'orchestres), aide logistique et financière pour la mobilité des musiciens intervenants (Aisne, Isère), embauche *ad hoc* de personnel municipal pour la mise en place du dispositif (Villeneuve-Saint-Germain). Dans certaines communes rurales, l'absence de structure d'enseignement musical conduit à concevoir Démos avant tout comme **une offre locale d'activité musicale pour les enfants**, au même titre que les cours de danse et d'autres activités de loisirs éducatifs. À l'inverse, dans les villes de Seine-Saint-Denis où le réseau des conservatoires est très dense, c'est bien davantage **la spécificité sociale**

ou pédagogique du projet qui est considérée. Enfin, les caractéristiques ethnoculturelles du territoire vont parfois agir sur les modalités du dialogue culturel (ici le lien avec un père griot, là avec la musique arabo-andalouse) et le répertoire musical proposé (par exemple, à Soissons, où la *Symphonie n°11* du *Chevalier de Saint-Georges* est intégrée au programme).

L'environnement des groupes Démos varie aussi beaucoup suivant le type de structure de proximité engagé : centre social, MJC, centre de loisirs, association d'éducation populaire, service de réussite éducative, association de quartier, etc. Toutes ces organisations n'ont pas les mêmes missions sociales, éducatives, d'animation et d'occupation du temps libre. À ce niveau, il est préférable de parler de **structures de proximité** plutôt que de structures sociales. Cette dernière catégorie, souvent employée pour présenter le projet, résiste effectivement mal à la réalité des partenariats locaux tant il est difficilement envisageable de demander, par exemple, un accompagnement identique à un centre social et à un centre de loisirs. Même entre les structures qui œuvrent directement dans le champ du travail social, les divergences de conception de leurs missions sont significatives : plus orientées sur le collectif pour certaines, davantage portées sur le suivi individuel pour d'autres. De manière générale, la qualité de l'accompagnement tient moins à la nature de l'équipement qu'au niveau de qualification des professionnels mobilisés. Là encore, tout dépend du positionnement de la structure de proximité. Les situations sont aussi très contrastées quant au niveau d'implication des structures. Le système d'appel à projets utilisé lors de la première phase de Démos correspond mieux à l'exigence de suivi de la part des structures locales que le mode de désignation descendant qui a été adopté par certaines collectivités lors de la seconde phase. Le dispositif Démos implique un niveau d'engagement et d'implication peu habituel au regard des activités conduites généralement par ces partenaires de terrain. Lorsqu'elle est issue d'une initiative politique non concertée – comme c'est le cas sur plusieurs terrains où le projet est utilisé comme moyen d'infléchir l'action d'une structure –, l'expérience s'avère souvent conflictuelle et peu concluante. Le rôle de la Cité de la musique peut alors être cantonné à celui d'un prestataire de service qui doit assumer l'entière responsabilité du déroulement de l'activité. Si l'objectif est de construire un cadre plus partenarial, le consentement plein et entier de la structure locale s'impose comme un préalable indispensable.

Enfin, les modalités de déroulement des ateliers Démos ne sont pas les mêmes d'un groupe à l'autre : collaboration avec une ou plusieurs structures de proximité, utilisation d'un seul espace de répétition ou délocalisation d'une partie, voire de la totalité, des ateliers dans un autre

équipement, une école, un conservatoire, etc. De même, dans certains cas, les heures d'ateliers hebdomadaires se déroulent en une seule séance – non sans liens avec l'aménagement des rythmes scolaires et le regroupement des activités hors temps scolaire –, dans d'autres en deux séances. La répartition des ateliers dans la semaine est également fluctuante (le soir, le mercredi après-midi, le samedi matin, etc.). Il existe par ailleurs des modes d'aménagements spécifiques dans certains ateliers, à l'exemple des temps de regroupements entre groupes de Paris 13^e ou encore des moments dédiés à des formes de suivi plus individuel des enfants. Loin d'être anecdotiques, ces éléments de mise en œuvre très concrets du dispositif illustrent des degrés d'implication et d'intégration qui changent d'un territoire à l'autre. Toutes les structures ne sont pas non plus pareillement outillées pour satisfaire aux demandes de l'équipe de la Cité de la musique et s'emparer du dispositif de manière autonome d'un point de vue éducatif et social : en ce sens, les services de réussite éducative, mobilisés sur certains terrains, offrent de nombreuses garanties. Mais là encore, il semble plus opportun de revendiquer dès le départ la souplesse du programme Démon, la diversité des partenariats auquel il donne lieu au niveau local et l'hétérogénéité des objectifs qu'il renferme d'un territoire à l'autre, sans présumer de l'homogénéité de ses usages locaux. En cela, on pourrait imaginer que l'élaboration des conventions de partenariat s'élabore davantage au cas par cas, sur la base d'objectifs négociés et adaptés aux différentes structures, à leurs enjeux et aux moyens dont elles disposent. L'évaluation continue du dispositif en serait d'autant plus facilitée. Dans une même perspective, la nature du suivi politico-administratif doit être prise en compte : service culturel, social, vie des quartiers, politique de la ville, etc. Elle conditionne, en partie, l'usage contextuel du dispositif, les scènes de valorisation investies et les représentations des finalités de l'apprentissage musical en vigueur localement (cf. chapitres précédents). Selon les cas, la valorisation politique du dispositif passera davantage par

l'implication du groupe dans la vie locale (par exemple, les fêtes de quartier, la relation avec d'autres acteurs de la ville), l'ouverture culturelle, la force symbolique du concert final ou encore l'inscription des enfants au conservatoire. Dès lors les moyens supplémentaires mis à disposition des groupes par les collectivités locales ne sont pas identiques : sorties culturelles, financements complémentaires, coordination politique et administrative, etc.

En dernier lieu, la structuration de l'environnement des groupes Démon dépend de l'implication des conservatoires et des écoles de musique, lorsque cette implication existe. Sans revenir en détail sur ce qui a été dit précédemment, les relations que ces établissements d'enseignement entretiennent avec Démon sont très hétérogènes : certains suivent le projet de loin, simplement parce que l'occasion de se rapprocher n'a pas eu lieu. D'autres sont plus directement impliqués, soit de leur propre chef, soit sous l'effet d'une injonction politique. Leur contribution peut prendre des formes différentes : mise à disposition d'enseignants et de locaux, rapprochement avec les élèves du conservatoire, accompagnement spécifique des enfants Démon qui souhaiteraient s'y inscrire, renforcement des pédagogies collectives et des pratiques orchestrales dans leurs propres cursus, etc. Si certains conservatoires entretiennent encore un rapport de défiance à l'égard de Démon, dans la majorité des territoires le rapprochement s'effectue progressivement, au fur et à mesure que la nécessité d'envisager la suite du projet se fait pressante. Mais, là encore, les options retenues diffèrent dans leur forme et témoignent de la diversité des interprétations sur les finalités du projet : mise en place de cycles de transition dans le but d'intégrer un cursus classique ; organisation d'ateliers inspirés de Démon ; partenariat renforcé avec les structures de proximité dans un esprit de « cycle 0 » ou d'ateliers « premiers pas », mais sans forcément reproduire les principes pédagogiques de Démon, etc.

02. L'organisation des groupes

Dimensions de l'organisation des groupes	Caractéristiques des agencements locaux	Conséquences de ces agencements sur le projet	Moyens spécifiques déployés
- Moyens humains	<ul style="list-style-type: none"> - Qualification des professionnels des structures de proximité dans les ateliers (animateur BAFA, animateur BPJEPS, éducateur, psychologue, bénévole, service civique, stagiaire, etc.) - Profil des musiciens intervenants (dumistes, musiciens d'orchestre, enseignants en école de musique ou conservatoire, polyvalent exerçant par ailleurs une activité de professeur des écoles, etc.) - Modalités d'encadrement par un responsable de la structure - Stabilité ou changement des animateurs et des musiciens du groupe 	<ul style="list-style-type: none"> - Qualité et orientation de l'accompagnement des enfants - Suivi en dehors des ateliers (auprès des familles, de l'école et des autres partenaires éducatifs) - Nature des échanges avec la Cité de la musique - Appropriation du projet par les référents 	<ul style="list-style-type: none"> - Recrutements <i>ad hoc</i> par les structures de proximité - Intervention des coordinateurs pédagogiques
- Modalités de recrutement des enfants	<ul style="list-style-type: none"> - Degrés d'objectivation des critères ou absence de critères - Nature des critères (sociaux, culturels, géographiques, scolarisation, âge, connaissance préalable des familles ou fréquentation de la structure, participation à d'autres activités, difficultés éducatives, etc.) - Procédures de recrutement (appel à candidature, approche personnalisée, collaboration avec l'Éducation nationale, avec les assistants sociaux, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Finalités de l'apprentissage musical - Scènes de valorisation du projet - Stabilité des groupes - Composition et mixité des groupes - Types de suivi social ou éducatif 	<ul style="list-style-type: none"> - Partenariats (écoles, assistants sociaux, etc.) - Sessions de présentation et de sensibilisation
- Sollicitation des familles	<ul style="list-style-type: none"> - Accès et connaissance des parents - Objets des échanges (enfant, musique, situation sociale, etc.) - Implication concrète (chant, goûters, sorties culturelles, co-voiturage, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - Persévérance de l'enfant - Accompagnement social et éducatif - Dialogue culturel - Représentation de l'activité musicale 	<ul style="list-style-type: none"> - Temps de coordination et de suivi consacré par les structures de proximité - Référent chargé de l'interface avec les familles - Mise en place d'activités complémentaires (ateliers, sorties avec les familles, temps de convivialité, etc.)

Un aspect structurant du projet Démos est l'organisation même des groupes. Ceux-ci ne sont pas organisés localement de façon identique et leur fonctionnement varie en plusieurs points.

La première dimension est celle des **moyens humains mobilisés**. Nous l'avons dit pour les professionnels sollicités au côté des musiciens : leurs profils et leurs niveaux de qualification sont très hétérogènes. Certaines structures mettent à disposition de Démos des animateurs expérimentés et bien formés (Brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport [BPJEPS]), des éducateurs spécialisés ou encore des psychologues (pour les services de réussite éducative) ; d'autres engagent des vacataires de niveau BAFA (Brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur), des étudiants, des stagiaires, des personnes en service civique voire des bénévoles. La qualité et l'orientation de l'accompagnement social et éducatif pendant et en dehors des ateliers s'en ressentent. De même, certaines structures de proximité parviennent à maintenir le même animateur pour suivre un groupe Démos dans la durée, ce qui impacte directement la relation que celui-ci parvient à construire avec les enfants et leur entourage,

ainsi que l'ancrage du dispositif au sein des réseaux locaux des acteurs sociaux, éducatifs et culturels. Généralement, plus la présence de l'animateur au sein du groupe est stable, plus l'appropriation du projet par la structure de proximité est importante et l'accompagnement de la Cité de la musique constructif. L'encadrement de l'animateur par un responsable de la structure est aussi inégal d'un groupe à l'autre. Il reflète également les différences de statuts de la Cité de la musique aux yeux des relais locaux : prestataire de service d'apprentissage musical ou partenaire d'un projet social et éducatif. On peut relever dans un certain nombre de cas l'existence d'un suivi poussé en dehors de l'atelier, sans pour autant qu'un animateur soit systématiquement présent durant son déroulement. Cette situation, en plus de la difficulté chronique à définir clairement le rôle de l'animateur au cours de l'atelier, laisse entrevoir la possibilité d'une présence plus souple de celui-ci (ce qui est déjà le cas dans certains ateliers). L'effort d'accompagnement social et éducatif serait alors davantage réparti sur les temps « péri » et « extra » atelier. Mais à nouveau, aucune règle ne semble valoir pour tous les groupes et ces aménagements ne peuvent être envisagés qu'au cas par cas ou dans la durée.

Cette hétérogénéité des moyens humains se retrouve également du côté des musiciens intervenants. Ainsi, leurs profils sont diversifiés (cf. chapitre 5), ce qui est volontairement recherché dans le cadre de Démos, la logique étant, dans la mesure du possible, de former des binômes de musiciens offrant une palette large de compétences : expérience de l'enseignement de la musique, mais aussi de la pédagogie collective, ainsi qu'excellence artistique et familiarité avec la pratique orchestrale. De ce fait, comme cela a été souligné précédemment, les intervenants musicaux peuvent aussi bien présenter un profil de musicien d'orchestre (orchestres de Paris, Divertimento et Les Siècles avec lesquels la Cité de la musique travaille en partenariat, mais aussi d'autres orchestres dont un militaire) que d'intervenant en milieu scolaire (dumistes ou professeurs des écoles pour quelques-uns d'entre eux), ou encore de professeurs d'instruments en conservatoire ou dans le cadre d'autres institutions d'enseignement musical (la plupart du temps titulaires du Diplôme d'État ou du Certificat d'aptitude). Compte tenu de l'impératif de « pluriactivité » prévalant chez les musiciens professionnels comme dans beaucoup de professions artistiques³, c'est néanmoins bien souvent à l'articulation de plusieurs champs de pratiques que se situent les intervenants (par exemple : musicien titulaire d'orchestre ayant des activités d'enseignement, professeur titulaire de conservatoire et membre d'orchestres ou d'autres types de formation musicale), avec néanmoins, dans la plupart des cas, une « dominante » liée notamment à leur statut principal de rattachement.

Ces dominantes en termes de compétences se retrouvent au niveau des binômes : ainsi, si pour certains ateliers, les profils des deux intervenants sont dissemblables, les configurations dans lesquelles ils présentent des similitudes en termes de parcours ne sont pas rares, d'autant que le recrutement peut s'appuyer sur les réseaux professionnels des musiciens (la Cité de la musique pouvant par exemple solliciter un intervenant musical pour qu'il fasse des propositions concernant le recrutement de son binôme). Ainsi, pour des raisons pragmatiques, certains binômes sont composés de deux musiciens d'orchestre, d'autres de deux enseignants en conservatoire ou école de musique, ou encore de deux intervenants en milieu scolaire. Ce faisant, les accents mis sur tel ou tel aspect du dispositif et les modes d'interprétation du cadrage pédagogique peuvent être assez différents d'un binôme à un autre (d'autres caractéristiques des parcours des intervenants pèsent également sur ces orientations, comme nous le verrons dans le chapitre 5). Par exemple, l'importance donnée à la mise en place d'un « cadre » au niveau des règles de fonctionnement de l'atelier dans l'optique de la gestion du groupe, le poids donné aux

méthodes de transmission « orales » ou encore la place de la partition dans les apprentissages sont autant d'éléments qui peuvent varier selon la composition du binôme.

Par ailleurs, à l'instar des animateurs, les binômes de musiciens se différencient par leur ancienneté dans le dispositif Démos et dans le groupe dont ils ont la charge. Ceci se traduit directement en termes pédagogiques, l'expérience que les enseignants ont du dispositif et la stabilité de l'encadrement des ateliers permettant notamment d'instaurer plus facilement un cadre structurant pour des enfants considérés souvent par ces intervenants comme ayant « besoin de repères ».

Notons enfin que certains ateliers bénéficient d'intervenants spécifiques pour un apprentissage de la formation musicale (le plus souvent à partir de la 2^e ou 3^e année de fonctionnement). Dans certains cas, ces intervenants (eux aussi aux profils variés) intègrent Démos grâce à un partenariat avec le conservatoire local, dans d'autres ils sont recrutés par la Cité de la musique.

Une seconde dimension qui participe à la différenciation des groupes Démos, concerne les **modalités de recrutement des enfants** (cf. également le chapitre 6, partie 1.2.). Un véritable effort d'objectivation des critères est réalisé à certains endroits alors que dans d'autres la question se pose à peine. Lorsqu'ils existent, ces critères sont de plusieurs ordres et souvent définis selon les caractéristiques sociodémographiques des territoires d'implantation : secteur de résidence des enfants, âge, niveau de revenu des familles, éloignement présumé de l'offre d'enseignement musical, lieu de scolarisation, etc. Dans la plupart des cas, on ne peut ni parler d'« impensé » au niveau des critères de recrutement, ni de véritable objectivation (il faut toutefois souligner le travail de définition et de hiérarchisation des critères de recrutement qui a été réalisé dans certains groupes, notamment en Isère). C'est plus une démarche empirique et une interprétation lâche de la vocation « sociale » du dispositif qui prévaut : connaissance préalable des familles ou des enfants, participation antérieure à un type d'activité, repérage par d'autres partenaires (instituteurs, directeurs d'école, ou encore assistants des services sociaux mobilisés en particulier dans le département de l'Isère pour repérer des familles et des enfants qui ne fréquentent pas les structures de loisirs ou les centres sociaux), etc. Les procédures et modalités de recrutement des enfants varient dans les mêmes proportions : appel à candidature, approche individualisée, cooptation. Les critères et consignes sont élaborés par les structures de proximité elles-mêmes, en fonction de leurs projets d'établissement, ou se réfèrent aux indications politico-administratives des collectivités concernées.

Plusieurs cas particuliers peuvent être cités, car ils témoignent de configurations locales de Démos bien distinctes : par exemple, à Soissons, où les groupes ont été constitués à partir des enfants qui participaient au

3 Marie-Christine Bureau, Marc Perrenoud, Roberta Shapiro (dir.), *L'artiste pluriel : démultiplier l'activité pour vivre de son art*, Presses universitaires du Septentrion, 2009.

projet antérieur des *Cuivres naturels*. Face à la difficulté de maintenir un effectif stable, plusieurs « campagnes de recrutement » ont été menées dans les écoles. À l'inverse, à Clichy-sous-Bois, la sélection des enfants a donné lieu à d'intenses discussions sur les critères de choix entre les deux partenaires locaux : repérage ciblé en fonction de problèmes éducatifs et comportementaux individuels pour la réussite éducative ; participation plus ouverte pour le centre social. Enfin, la recherche de mixité sociale est annoncée pour certains groupes, sans pour autant qu'il soit évident d'identifier sur quoi ce déterminant est fondé. La singularité

des façons d'envisager l'accès des enfants à un dispositif Demos est loin d'être anecdotique : elle révèle à la fois la diversité des interprétations en vigueur sur les finalités de l'apprentissage musical (cf. chapitre 2), l'infléchissement du projet selon les normes qui organisent l'activité de la structure de proximité (centre social, réussite éducative, centre de loisirs, MJC) et la pluralité des usages politico-administratifs dont il est l'objet. Soulignons enfin, même si cela semble aller de soi, que le bassin de recrutement des enfants pour constituer un groupe n'est pas le même selon la densité du territoire de référence.

03. La relation animateurs-musiciens

Dimensions de la relation entre intervenants	Caractéristiques des agencements locaux	Conséquences de ces agencements sur le projet	Moyens spécifiques déployés
- Préparation des ateliers	- Statuts, profils, compétences et expériences antérieures des intervenants - Stabilité des intervenants dans le temps (ou <i>turnover</i>) - Travail en commun préalable plus ou moins développé	- Prise en compte des objectifs réciproques - Adaptation mutuelle et mobilisation des savoir-faire de chacun	- Temps d'échanges et réunions entre animateurs et musiciens - Élaboration d'outils de suivi <i>ad hoc</i>
- Gestion de conflits	- Réalisation de diagnostics partagés - Recours à des « médiateurs » extérieurs (coordinateurs ou référents de l'équipe Démon, direction des structures d'accueil, services sociaux, etc.)	- Accord sur les objectifs et règles de fonctionnement du groupe - Analyse et compréhension du comportement des enfants - Proposition de « solutions » adaptées	- Réunions de régulation - Écriture d'une charte de comportement dans les ateliers - Participation aux « échanges de pratiques »
- Implication des animateurs	- Présence dans l'atelier - Apprentissage d'un instrument avec le groupe - Suivi en dehors du temps d'atelier	- Lien avec les familles et les enfants - Assiduité des enfants aux ateliers - Cadrage du groupe	- Mise à disposition de personnel spécifique pour intervenir dans les ateliers - Temps dédié à Démon dans l'emploi du temps des animateurs - Réflexion sur les modes d'implication des animateurs

La relation entre animateurs et musiciens constitue un autre point central du dispositif Démon, qui varie de façon importante selon les configurations locales.

Si on reprend la grille de lecture utilisée précédemment (*cf.* chapitre 2, partie 03.), les animateurs et les intervenants musicaux peuvent se distinguer du point de vue des objectifs poursuivis à travers Démon (les premiers se situant davantage dans la perspective « instrumentale » et les seconds dans une lecture relevant de la formation du musicien), tout en se rejoignant dans la plupart des cas sur l'ambition de démocratisation culturelle portée par le dispositif. Il existe ainsi des points de tensions récurrents entre animateurs et musiciens, traduisant de manière concrète les pluralités d'interprétation de Démon mises en exergue dans le chapitre 2. C'est ainsi qu'on peut interpréter, par exemple, les fréquentes discussions entre musiciens et animateurs autour des enfants qui présentent les problèmes de comportement les plus marqués et qui sont perçus comme perturbant le bon déroulement des ateliers. Dans ce type de situation, les intervenants musicaux, faisant prévaloir la logique de formation du musicien, peuvent être à l'origine d'une demande d'exclusion de ces enfants, en mettant en avant le fait que le groupe ne peut pas travailler dans ces conditions et que ces comportements problématiques entravent le processus de transmission. Cette logique se heurte fréquemment à celle défendue par les animateurs, qui, dans une perspective socio-éducative, sont réticents à opérer de la sorte, surtout s'il n'existe pas d'activités alternatives à Démon vers laquelle l'enfant pourrait être orienté. En cela, les animateurs sont souvent soutenus par les coordinateurs pédagogiques et territoriaux, porteurs de la logique inclusive défendue par les responsables du dispositif.

Néanmoins, au-delà des points de divergence que l'on retrouve dans une large mesure dans tous les terrains observés, les manières de concilier cette diversité de lectures et de travailler en collaboration au sein des ateliers s'opèrent à travers des configurations variées selon les sites observés. Dans une partie des ateliers, on observe une répartition assez nette des tâches entre musiciens et animateurs, les premiers étant centrés sur la dimension pédagogique, les seconds prenant en charge les relations avec les familles et se plaçant en position de soutien des musiciens concernant la gestion de groupe (avec, notamment, la possibilité d'intervenir à un niveau individuel, en « sortant » par exemple du groupe l'enfant perturbateur pour discuter avec lui de ce qui ne va pas ou lui rappeler les règles⁴). Ils sont aussi amenés à formuler des suggestions concernant les modalités d'organisation de l'apprentissage, avec par exemple des propositions relatives aux horaires les plus propices pour les séances, ou encore la pertinence d'effectuer une pause à chaque atelier, étant sur ces aspects écoutés de manière assez variable par les intervenants musicaux. Cette répartition des tâches est d'ailleurs perçue par certains représentants des structures sociales comme une manifestation de leur moindre importance dans le dispositif, ceux-ci pouvant se sentir mis à l'écart des enjeux pédagogiques des ateliers (*cf.* chapitre 5).

4 C'est par exemple ce qu'explique cet animateur : « Je le sors [l'enfant qui perturbe l'atelier] et on échange. Je rappelle un peu les règles et, surtout, ça me permet de savoir un peu ce qui se passe à la maison, de réajuster un peu avec lui et de reprendre avec les parents s'il y a des soucis derrière ».

Dans tous les ateliers observés, les animateurs réalisent en permanence un important travail de suivi des familles, pour favoriser l'assiduité des enfants et plus généralement l'investissement des parents, jugé indispensable à la bonne conduite du dispositif, à l'instar de ce que décrit cet animateur : « ce sont des familles qu'il faut toujours rappeler. Là pour le stage, j'ai envoyé des mails à tout le monde, des envois postaux, j'ai envoyé des SMS et je les ai rappelés la veille pour qu'ils n'oublient pas de venir ». Certains animateurs n'hésitent pas à se rendre directement dans les familles en cas d'absentéisme des enfants, ou à aller les chercher eux-mêmes à la sortie de l'école pour les conduire à l'atelier (puis parfois les ramener chez eux en fin de séance). Ce rapport étroit aux familles – qu'ils peuvent accompagner par ailleurs à d'autres occasions, lors de sorties ou vacances organisées par les structures par exemple – leur fournit une connaissance des problématiques qu'elles peuvent rencontrer, et par là même leur permet de donner aux intervenants musicaux des clés pour comprendre les comportements des enfants. Néanmoins, il existe une forme d'accord tacite sur le fait que les musiciens ne sont pas censés « tout savoir » sur les familles, le risque pointé étant qu'ils puissent modifier leurs comportements à l'égard des enfants en fonction de ces informations⁵.

En revanche, concernant l'aide qu'ils peuvent apporter aux musiciens intervenants au niveau de la gestion des comportements, les modalités d'actions sont relativement diverses. Ainsi, selon les moyens humains mis à disposition par la structure sociale pour Démos, cette aide à la gestion de groupe peut aller de la présence systématique des animateurs à tous les temps d'atelier, à la possibilité pour le musicien d'aller les solliciter en cas de problèmes. Quand une présence systématique est possible, le rôle endossé par les animateurs dans le groupe est lui aussi variable. Par exemple, certains responsables de Démos demandent aux animateurs d'apprendre l'instrument enseigné dans l'atelier (en même temps que les enfants) afin de pouvoir mieux comprendre les enjeux d'apprentissage sous-jacents aux activités réalisées et d'être en capacité de fournir une éventuelle aide individuelle aux enfants⁶. L'animateur est néanmoins supposé garder une certaine distance par rapport à ce rôle d'apprenant, afin d'être avant tout disponible pour les enfants

et les intervenants musicaux. Dans les groupes observés, la pratique de l'instrument dans les ateliers concerne en effet certains animateurs (l'un d'entre eux ayant justement dû réajuster son positionnement vis-à-vis de l'apprentissage de l'instrument, car il était perçu comme trop investi à cet égard), tandis que d'autres sont davantage dans une position d'extériorité par rapport à la pratique musicale (qui peut même apparaître comme une contrainte extrêmement lourde conduisant certains animateurs à abandonner).

La répartition des rôles entre musiciens et animateurs est souvent relativement poreuse, et peut évoluer avec le temps, notamment quand les équipes sont stables et qu'une dynamique d'échange de pratiques et de savoir-faire est possible. Dans cette logique, certains intervenants musicaux relatent, à travers leur expérience dans Démos, une sensibilisation à la gestion de groupes et de comportements d'élèves jugés problématiques qui passe notamment par des échanges réguliers avec les animateurs et une reproduction de leurs pratiques, la gestion des aspects disciplinaires devenant ainsi un terrain d'intervention commun (« j'apprends comment gérer, juste en regardant comment eux gèrent des situations critiques, et ça c'est super », explique un musicien). De même, du point de vue du lien avec les familles, beaucoup d'intervenants musicaux expliquent avoir davantage de contacts avec les parents au fur et à mesure du temps passé dans un atelier, et prendre en charge une partie du dialogue avec eux, se sentant plus à l'aise dans ce rôle notamment grâce à l'exemple fourni par les pratiques des animateurs, et par une meilleure connaissance des familles. Inversement, les animateurs sont, dans certains ateliers, susceptibles d'intervenir dans les aspects pédagogiques, se rapprochant ce faisant du mode de collaboration que recherchent les représentants du pôle social du dispositif. Ainsi, dans certains ateliers, les animateurs formulent par exemple des suggestions quant aux choix des exercices, l'alternance du jeu en groupe entier/par plus petits groupes, ou encore le niveau d'exigence concernant la lecture de la partition – avis que les musiciens écoutent et peuvent mettre en application. Cela peut prendre des formes routinisées, certaines équipes organisant des moments d'échange avant et après les ateliers de manière quasi systématique.

Néanmoins, non seulement ces transferts de compétences sont favorisés par une collaboration sur le long terme, et donc une stabilité des équipes (ce qui n'est pas toujours le cas), mais ils sont en outre également conditionnés par le degré de professionnalisation des animateurs : la reconnaissance, par les intervenants musicaux, de l'expertise des animateurs favorise le fait que ces derniers soient perçus comme des exemples à suivre en termes de gestion des comportements des enfants, et que leurs propositions soient prises au sérieux, y compris quand elles concernent les aspects pédagogiques du projet.

5 Cf. par exemple les propos cet intervenant musical : « C'était aussi une volonté de leur part [les intervenants sociaux] qu'on n'ait pas d'à priori en fait, sur tel visage, "lui il lui est arrivé ça dans la vie, ouh là là, le pauvre gamin". [...] Il y a des choses qui sont un peu dures et qu'on n'est pas censé savoir, ou qui pourraient changer notre vision de l'enfant, et du coup de l'enseignement. Mais des fois c'est important de savoir. »

6 Il est d'ailleurs intéressant de noter qu'à cet égard, il ne semble pas y avoir de ligne clairement définie au niveau de la direction de Démos, l'idée de l'importance de la pratique instrumentale chez les animateurs étant plutôt portée par les responsables du volet social du dispositif à l'échelon national, par certains coordinateurs territoriaux, voire par des directions de structures accueillant un atelier. Cette demande est néanmoins assez largement intégrée par les intervenants musiciens comme par les animateurs.

04. La capitalisation des savoirs accumulés

Dimensions	Caractéristiques des agencements locaux	Conséquences de ces agencements sur le projet	Moyens spécifiques déployés
- Pédagogie musicale	<ul style="list-style-type: none"> - Statuts et compétences des intervenants - Expériences antérieures des intervenants et autres expériences parallèles (familiarité ou non avec les pédagogies collectives, la transmission orale, l'improvisation) - Liens ou non des musiciens intervenants avec les structures d'enseignement artistique locales 	<ul style="list-style-type: none"> - Déroulement des ateliers et place respective accordée aux différents « principes » de Démon (oralité, jeux rythmiques, morceaux en autonomie, temps individuels, etc.) - Proximité de fait avec l'établissement d'enseignement musical local - Facilité de poursuite de la musique pour les enfants 	<ul style="list-style-type: none"> - Utilisation des outils proposés par la Cité de la musique (Guide du musicien, carnets d'auto-évaluation, etc.) - Mobilisation et échanges avec les référents pédagogiques de la Cité de la musique - Participation aux échanges de pratiques proposés par la Cité de la musique - Participation ou demande de formations spécifiques - Échanges réguliers entre intervenants formalisés ou non selon les ateliers et les territoires
- Accompagnement éducatif et social	<ul style="list-style-type: none"> - Statuts, compétences et expériences antérieures des intervenants - Partage d'expériences entre acteurs (de façon formelle et informelle) - Transmission de savoirs et de savoir-faire 	<ul style="list-style-type: none"> - Positionnement de l'animateur dans les ateliers - Appropriation du projet par la structure 	<ul style="list-style-type: none"> - Séminaires et regroupements entre animateurs ou entre animateurs et musiciens - Participation ou demande de formations spécifiques - Accompagnement individuel de la Cité de la musique - Élaboration d'outils et supports d'accompagnement du travail éducatif et social - Évolution du référentiel pédagogique - Réunions de régulation trimestrielles - Bilans annuels des groupes
- Dynamique partenariale et/ou territoriale	<ul style="list-style-type: none"> - Diversité des partenariats mobilisés (services jeunesse, éducation ou culture des collectivités, Éducation nationale, enseignement musical spécialisé, structures de loisirs, structures sociales de proximité, réussite éducative, assistants des services sociaux, etc.) - Interconnaissance préalable des partenaires - Montage de projets en commun parallèlement ou dans le prolongement de Démon 	<ul style="list-style-type: none"> - Accompagnement et prolongement de Démon dans d'autres activités (sorties culturelles avec les familles, voyages, implication dans les activités régulières de la structure d'accueil, etc.) - Montage de dossier pour trouver des possibilités de financements complémentaires pour les transports locaux, le voyage à Paris pour le concert final, des sorties avec les familles, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bilans <i>a minima</i> annuels - Organisation de réunions territoriales avec tous les partenaires - Prise de relais de la Cité de la musique par des opérateurs locaux

En dernier lieu, les groupes se distinguent par leur façon de s'emparer de la dimension expérimentale du dispositif, de mettre en place des outils d'évaluation, de bilan ou tout au moins d'observation de leurs pratiques, et enfin de capitaliser les données collectées pour les réinjecter dans le dispositif ou dans d'autres projets et pratiques.

Le caractère expérimental du dispositif Démon fait partie intrinsèque des objectifs et du discours sur le projet, y compris dans son deuxième volet. Néanmoins cette dimension est assez inégalement perçue sur le terrain. De façon simplifiée, il apparaît que certains membres de l'équipe et intervenants ont aujourd'hui l'impression de « faire tourner un projet qui marche ». Le rythme imposé par le calendrier du projet, les impératifs de représentation (concert final), le poids de la communication institutionnelle et les enjeux politiques et symboliques qui entourent Démon, semblent pour beaucoup de nos interlocuteurs difficilement compatibles avec les visées expérimentales du projet (qui impliqueraient par exemple le

droit à l'échec, des temps de tâtonnement et de réajustement, une médiatisation plus modeste). De même, de nombreux acteurs locaux perçoivent Démon comme un projet « clé en main » apporté par la Cité de la musique et ses partenaires, projet qui leur laisse peu de marge de manœuvre. Mais d'autres intervenants (en particulier les musiciens mais également certains intervenants sociaux) voient en Démon une occasion unique pour expérimenter de nouvelles façons de travailler sur des questions pédagogiques ou à la jonction entre champs artistiques, culturels et éducatifs (cf. chapitre 5).

Au-delà de la question de l'expérimentation, Démon est construit dans une logique de projet (objectifs à atteindre, moyens spécifiques attribués, durée déterminée, etc.) qui se traduit naturellement, et à ses différentes échelles, par la mise en place d'outils de suivi, de bilans et d'évaluation. Les enquêtes de terrain montrent tout d'abord l'existence de temps de suivi et de bilan des groupes, programmés localement de façon régulière (en début et fin d'année au

minimum, une à deux fois en cours d'année en fonction des besoins), à l'initiative des structures d'accueil, des coordinateurs territoriaux et sectoriels de Démon ou des encadrants (musiciens et animateurs). Dans certains groupes, des temps d'échanges avant et après l'atelier peuvent être organisés de façon quasi-systématique entre les intervenants, en s'appuyant éventuellement sur un « cahier de liaison » qui consigne le déroulement de l'atelier et les faits marquants.

Ces différents moments de suivi et de bilan sont l'occasion d'aborder toutes les questions concernant le fonctionnement du groupe (locaux, horaires, personnels présents, besoins matériels, transports, etc.) et le cas de chaque enfant individuellement (motivation, comportement, progrès, etc.). À cela s'ajoutent des bilans annuels de formes variées et parfois assez élaborées réalisés par les structures d'accueil (temps d'échanges organisés sous la forme de table ronde avec les familles, interviews filmées des enfants participants, etc.). Sur certains terrains (en Isère notamment) ces réunions peuvent être complétées par des rencontres entre partenaires (structure porteuse, école de musique ou conservatoire, services des collectivités, réussite éducative, etc.) pour travailler sur l'articulation et l'ancrage territorial du projet ainsi que ses prolongements éventuels. À l'échelle départementale, des temps d'échange et de concertation sont également organisés au moins annuellement avec la mobilisation de tous les partenaires concernés (selon les territoires, il s'agit du conseil général, de la CAF, des communes et intercommunalités, etc.). Certains bilans composés d'éléments quantitatifs et qualitatifs (activités réalisées, données budgétaires, etc.) sont remis aux partenaires et financeurs. D'autres ne donnent pas lieu à des comptes rendus diffusables.

Par ailleurs, dans un esprit d'auto-évaluation, l'équipe Démon a assuré auprès des enfants la remise d'un livret intitulé *Parcours individuel musical*, leur permettant, ainsi qu'aux musiciens intervenants, de noter leurs acquis : pratique personnelle dans la musique, pratique en orchestre, en atelier, acquisitions instrumentales... Ces livrets individuels distribués aux structures au 1^{er} semestre 2014, ont été remplis par les enfants pendant un temps d'atelier encadré par les musiciens et référents terrain. Au total 692 livrets⁷ ont été distribués sur l'Île-de-France (317), l'Isère (302) et le Soissonnais (73). Les taux de retour varient fortement d'un territoire à l'autre (de 13 % en Isère à 74 % à Paris), ainsi que selon les familles instrumentales (36 % pour les cordes, 40 % pour les bois, 47 % pour les cuivres, tous territoires confondus) en lien notamment avec l'adaptation du livret au contexte local et le degré d'adhésion des relais locaux à la méthode. Cette démarche, destinée à inciter les enfants à se pencher eux-mêmes sur leur pratique instrumentale et sur l'intérêt du projet, peut également fournir des indications pour alimenter les intervenants musicaux et sociaux ainsi que l'équipe de

coordination Démon (puisque les livrets ont été collectés par l'équipe nationale).

Enfin, concernant les pratiques et savoirs professionnels, différents temps de rencontres sont organisés par la Cité de la musique pour les intervenants impliqués dans Démon : réunions de rentrée annuelles pour chaque territoire au cours desquelles les responsables nationaux présentent le cadre et le programme musical de l'année à venir, temps d'échange sur les pratiques professionnelles⁸, formations à destination des intervenants musicaux principalement (et des animateurs sociaux en Isère)... Il faut ajouter à cela des échanges fréquents et informels entre intervenants (musiciens) qui nous ont été souvent cités comme des moyens précieux de transmission d'information et de partage d'expériences.

L'organisation partenariale de Démon conduit donc à la production d'une masse importante de données, de savoirs, d'expériences, qui selon les cas est formalisée ou non dans des documents de bilans, des comptes rendus de réunions, des enregistrements audio ou vidéo, etc. Sur le terrain, les entretiens que nous avons réalisés montrent que l'exploitation de tous ces éléments est plutôt faite à l'échelle des individus et peu des structures et institutions. Du fait du caractère nouveau du projet, les intervenants sont à l'affût d'expériences ou d'indications leur permettant d'améliorer leurs pratiques professionnelles. Mais la rareté des dispositifs formels de capitalisation (et peut-être la faible disponibilité des intervenants pour y participer ou leur manque d'appréciation des bénéfices qu'ils pourraient en retirer⁹) fait qu'ils ont peu de connaissance sur les modalités de fonctionnement des autres groupes même sur des territoires voisins. Cet état de fait est directement lié au rythme du projet, Démon se déroulant sur trois ans, avec un programme de travail annuel particulièrement chargé. Cela peut expliquer également le besoin exprimé par quelques directeurs de structures d'accueil de « faire une pause pour digérer l'expérience » après l'été 2015, quitte à relancer un projet similaire d'ici une ou deux années.

Enfin la dynamique créée au niveau local entre acteurs culturels et sociaux a d'autant plus de chance de perdurer et de bénéficier au territoire quand il y a eu une appropriation de Démon par le territoire d'accueil. On peut parler ici aussi de capitalisation de l'expérience, Démon ayant parfois permis aux différents acteurs sociaux d'un territoire de se rencontrer, voire d'engager des méthodes de travail en commun (en Isère par exemple), parfois dans le cadre de schémas directeurs à l'échelle des communautés de communes ou des départements.

8 Les échanges de pratiques qui ont eu lieu en Isère entre juillet 2013 et juin 2014 peuvent être cités à titre d'exemple : co-animées par l'assistante sociale chargée de médiation sociale et un psychologue, les séances ont mobilisé des intervenants musicaux, des animateurs. Un bilan écrit restitue cette démarche de réflexion collective sur les pratiques professionnelles, à partir des situations rencontrées localement.

9 Plusieurs intervenants nous ont indiqué qu'ils n'avaient pas le temps de se libérer pour participer aux formations et temps d'échanges proposés.

7 Chiffres donnés par la Cité de la musique, avril 2015.

#05

Les intervenants musicaux face aux innovations du dispositif



Démos propose de nombreuses innovations par rapport au cadre d'enseignement que sont amenés à fréquenter la plupart des intervenants musicaux dans leur environnement professionnel habituel. Ce chapitre entend revenir sur la manière dont sont perçues et vécues ces innovations par les intervenants musicaux. Après avoir présenté leurs motivations à intégrer le projet, nous reviendrons sur les trois grands domaines d'innovation proposés par Démos que sont l'innovation pédagogique, la rencontre avec un nouveau public et la découverte du travail en équipe.

01. Des motivations diverses

Avant de se pencher sur la manière dont les intervenants évoluent au sein de Démos, il nous semble utile de mettre en évidence leurs motivations à intégrer le projet. Il apparaît ainsi que la volonté des intervenants musicaux rencontrés dans le cadre de notre enquête repose sur trois grandes motivations, non exclusives les unes des autres et qui s'inscrivent, en partie, dans les différentes lectures du projet déjà identifiées précédemment (cf. chapitre 2).

En premier lieu, on retrouve un très fort intérêt pour l'**objectif de démocratisation culturelle** que porte le projet. Tous les intervenants interrogés se montrent en effet particulièrement sensibles à l'idée de faciliter l'accès des milieux populaires à la pratique musicale classique. Parce qu'il sort des murs du conservatoire pour aller plus directement à la rencontre des individus, Démos est alors perçu comme une initiative prometteuse :

« Ce qui m'a plu aussi c'est que c'était destiné à des enfants dits défavorisés, c'est pas joliment dit, mais des enfants de centres sociaux, donc un public qui s'autocensure du point de vue du conservatoire. Et ça j'en ai bien conscience parce que la politique du conservatoire où j'enseigne, c'est d'être ouvert le plus possible. Et on cherche à mener beaucoup d'actions pour amener le public, pour qu'il ose passer la porte. Et ce n'est pas évident. Et c'est là que je me suis rendu compte de l'autocensure. Que ce n'était pas nous qui faisons de la sélection, on avait beau être non élitiste, il y avait une autocensure qui faisait que... Il y a un moment donné, j'en ai pris conscience et j'en étais malade, vraiment. Parce que, même quand j'ai des élèves qui osent sauter le pas, qui ne sont pas du tout du milieu, on ne parle pas le même langage, on n'a pas les mêmes exigences, on n'a pas les mêmes valeurs et c'est vrai que c'est très difficile de les garder. Donc, je me suis dit que là, on est dans un autre contexte, un autre milieu, une autre structure et un autre dispositif d'apprentissage. C'est très riche, ça m'intéresse. »

Cependant, plus que l'apprentissage d'une pratique musicale, c'est surtout un rapprochement avec la culture classique qui est visé. Former des musiciens n'est jamais considéré par les intervenants comme un objectif premier – bien qu'ils ne se l'interdisent évidemment pas. Il s'agit plutôt de faire en sorte que les enfants adoptent un

nouveau regard sur la musique savante. En témoigne cet intervenant que l'on interroge sur l'objectif qu'il perçoit dans Démos, notamment sur le fait d'amener les jeunes au conservatoire et « qu'ils aillent loin » :

« Alors pour ma part non, c'est pas ça. Ça peut devenir ça en fonction des individus. Tout dépend de l'individu qu'on a en face de soi. Donc si on a un individu qui a le potentiel et la volonté, il serait dommage de lui faire rater ça. Par contre, pour ceux qui n'ont pas encore saisi le sens propre de jouer d'un instrument, c'est au moins de leur apporter le cadre pour qu'ils puissent mieux écouter. Au moins profiter, savoir écouter. Savoir écouter... ce que c'est de la musique classique. De ne pas se dire quand on entend de la musique classique "ha, ça fait chier !". Non, c'est pas "ha ça fait chier !", c'est "ha, mais ça, ça me dit quelque chose. Puis là il joue du violon, puis là il y a un orchestre, puis là on peut entendre les vents et là il y a tout ça". »

D'une manière encore plus générale, il s'agit, pour reprendre les propos d'un intervenant, de « semer des graines », c'est-à-dire d'envisager un impact à long terme de Démos, parfois sur plusieurs générations, sur le rapport à la culture des enfants :

« On ne sait pas très bien ce qui se transmet, on ne sait pas très bien à quoi ça tient, et quelle conséquence cela peut avoir... C'est pour ça que ce projet Démos, il est... formidable. On plante des graines, on ne sait pas ce qui poussera, mais c'est sûr que c'est quelque chose qui... enfin moi j'ai cette sensation-là, de dire qu'on est sans doute en train de changer les choses, on ne sait pas comment, mais sans doute d'une certaine façon. »

En second lieu apparaît un intérêt, légèrement moins marqué que précédemment mais toujours important, pour la **réflexion pédagogique et le développement de nouveaux outils pour l'enseignement musical**. La plupart des intervenants musicaux se montrent en effet, à des degrés divers, relativement critiques sur l'enseignement pédagogique tel qu'il est dispensé au sein des conservatoires, et voient dans Démos la possibilité de faire évoluer leur propre pratique pédagogique et même, pour certains, d'initier une réforme profonde de l'enseignement institutionnel :

« Moi je pense qu'il faut réformer toute ma profession (rires). Rien que ça ! (rires) [...] Cette institution-là [le conservatoire], elle ne fonctionne plus et elle fonctionne encore moins avec la société actuelle. Donc je me posais la question de savoir, depuis plusieurs années, comment faire pour changer l'état d'esprit de ma classe, on commence toujours par soi, et comment faire pour changer l'enseignement de manière à ce que ça devienne possible, parce que là, on va bientôt être dans l'impossible [...]. Démos arrive là-dedans, dans mon parcours comme quelque chose de... d'assez providentiel pour pouvoir tester une forme d'enseignement. »

Enfin, on trouve aussi chez certains intervenants un intérêt quant aux **perspectives professionnelles** que pourraient offrir le projet. La participation à Démos est alors perçue comme un tremplin pour des recrutements futurs dans d'autres dispositifs innovants en matière de pédagogie musicale et/ou orientés vers la démocratisation culturelle, notamment dans le cadre des activités pédagogiques de la Philharmonie de Paris. Certains intervenants relativement peu satisfaits de leur situation professionnelle voient ainsi dans Démos une occasion d'enrichir leurs compétences et d'accéder à des situations professionnelles plus en adéquation avec leurs aspirations.

02. Les intervenants face à une nouvelle pédagogie

L'innovation pédagogique constitue, comme on l'a vu, une attente forte des intervenants musicaux vis-à-vis du projet. Il s'agit désormais de voir comment ces derniers parviennent à s'en saisir et parviennent à la mettre en œuvre. Après avoir présenté le cadrage pédagogique de Démos, nous verrons ensuite que tous ne sont pas également dotés pour s'y adapter. Nous nous attarderons ensuite sur la mise en œuvre effective des deux pratiques pédagogiques les plus innovantes du projet que sont l'enseignement collectif et la transmission orale.

2.1. Le cadrage pédagogique de Démos

Le cadrage pédagogique proprement dit de Démos se caractérise avant tout par sa souplesse. Le projet revendiquant un caractère expérimental – il se présente comme un « laboratoire pédagogique » –, il se refuse à proposer une méthode pédagogique formalisée qui risquerait de figer l'enseignement. Démos entend donc plutôt laisser une large marge de manœuvre aux intervenants musicaux dont les pratiques, via les coordinateurs pédagogiques en charge de les faire remonter, doivent venir alimenter la réflexion pédagogique générale du projet. Ainsi, le principal document pédagogique fourni aux intervenants lors de leur arrivée dans le projet (un document de travail intitulé *Petit guide à l'usage du musicien Démos*¹) offre quelques pistes de travail, mais ne prescrit pas de déroulement type de séance, ni d'exercices précis à réaliser. De même, Démos ne propose pas de réelle formation pédagogique aux intervenants musicaux, préférant leur permettre d'expérimenter par eux-mêmes.

Les entretiens réalisés avec le coordinateur pédagogique national nous ont néanmoins permis d'identifier 7 grands axes de la pédagogie mise en œuvre par Démos :

- *Un apprentissage par la pratique* : à la différence de l'enseignement traditionnel où une phase, plus ou moins longue, d'approche théorique de la musique – via les

cours de formation musicale – précède la pratique, l'apprentissage dans Démos se déroule, dès la première séance, avec l'instrument en main et les enfants sont très rapidement amenés à produire de la musique.

- *Un apprentissage par la pratique collective* : les enfants apprennent collectivement à jouer mais aussi, et surtout, à produire un résultat musical collectif. En plus d'être jugé motivant, ce mode d'apprentissage entend développer certaines qualités d'écoute chez les enfants.

- *Un cursus par les œuvres* : l'entrée dans la pratique se fait directement par la réalisation de pièces musicales et non par la réalisation d'exercices. Les œuvres sont sélectionnées de manière à permettre une progressivité de l'apprentissage. Ce parti-pris a aussi pour objectif la transmission d'un patrimoine musical aux enfants.

- *L'apprentissage du chant et de la danse comme soutien à l'apprentissage instrumental* : l'apprentissage instrumental s'appuie sur un apprentissage du chant et de la danse qui doivent permettre de développer une approche plus corporelle de la musique chez les enfants.

- *La mélodie continue* : l'apprentissage des morceaux repose sur le principe de la mélodie continue. La répétition, par les différents pupitres, d'un même thème musical tout au long du morceau doit permettre aux enfants de se repérer plus facilement dans la structure de l'œuvre.

- *De l'oralité vers l'écriture* : l'entrée dans la musique doit se dérouler à travers une transmission orale pour ensuite arriver progressivement vers un apprentissage de l'écrit. La partition est utilisée au départ comme une simple indication visuelle/graphique sur laquelle les enfants peuvent prendre appui lors de l'exécution du morceau (variation de la hauteur des notes, présence de silences, etc.).

- *L'ouverture aux musiques du monde* : le répertoire interprété intègre une part d'œuvres appartenant au répertoire des musiques du monde. Celles-ci sont utilisées à la fois pour soutenir la transmission orale (qui est le mode de transmission habituel dans la plupart de ces répertoires), mais aussi comme source de motivation pour les enfants de double culture.

Il nous faut cependant préciser que, du fait du caractère expérimental du projet, le cadrage pédagogique est en évolution permanente. Les différents points identifiés ici ne présentent donc qu'une image de Démos à un moment donné – celui de l'enquête – et ne sauraient être considérés comme des piliers inamovibles du cadrage pédagogique du projet.

¹ Rédigé en 2012 par le référent pédagogique national de l'équipe Démos, suite à des échanges internes avec l'équipe Démos et aux observations et réflexions issues du terrain, ce document est destiné à assister les intervenants musicaux dans les ateliers. Par ailleurs, un ensemble de ressources pédagogiques est mis à disposition des intervenants via le site Internet du projet Démos : <http://projetdemos.fr>.

Enfin, les coordinateurs pédagogiques jouent un rôle clé dans ce cadrage pédagogique. Il est en effet attendu d'eux, en plus de leur rôle de « détecteur d'innovations » intéressantes, qu'ils accompagnent les intervenants musicaux dans la mise en œuvre de ces grands principes. Très concrètement, les coordinateurs pédagogiques assistent donc à au moins une séance de chaque atelier afin d'évaluer son mode de fonctionnement et le respect du cadrage pédagogique. Ils peuvent ensuite décider d'opérer un suivi plus poussé des ateliers afin d'aider les intervenants à résoudre certains dysfonctionnements qu'ils ont pu observer ou, parfois, intervenir à la demande des intervenants eux-mêmes.

2.2. Des enseignants disposant de ressources plus ou moins adaptées à l'innovation pédagogique

Comme nous l'avons souligné plus haut, les intervenants rencontrés sont tous, à un degré ou à un autre, favorables à l'innovation pédagogique. Cependant, s'ils y sont à priori favorables, il apparaît que, selon leur parcours musical et professionnel, tous ne sont pas également dotés pour la mettre en œuvre. Dans le contexte d'un cadrage pédagogique souple, qui ne prescrit pas d'exercices ou de déroulements d'atelier-type et revendique une dimension expérimentale, les intervenants sont en effet amenés à puiser dans leurs expériences professionnelles antérieures pour structurer les ateliers. De ce fait, les intervenants ayant eu des expériences originales en matière de pédagogie, qui sortent du cadre traditionnel des conservatoires, disposent de davantage de ressources pour mettre en œuvre des pratiques d'enseignement faisant écho aux ambitions pédagogiques novatrices de Démos. L'absence de consignes ne leur pose alors aucun problème et ils se disent même très satisfaits de la « liberté pédagogique » que leur offre le projet qui leur permet de ne pas se reposer sur leurs acquis et de s'inscrire dans une démarche de recherche et d'expérimentation pédagogique en parfaite adéquation avec la philosophie du projet. Cette aisance peut d'ailleurs amener ces intervenants à s'interroger sur le rôle des coordinateurs pédagogiques.

Pour les intervenants au parcours plus « classique », la mise en œuvre de ces innovations pédagogiques se révèle en revanche beaucoup plus compliquée. Ces derniers expriment en effet une certaine difficulté à percevoir précisément et à répondre à ce qui leur est demandé par la Cité de la musique, situation qui leur paraît d'autant plus problématique qu'ils se sentent contraints

à une obligation de résultat, à travers le concert de fin d'année notamment. C'est, par exemple, ce qu'illustre bien un intervenant lorsqu'il nous confie : « Démos, c'est débrouillez-vous, mais surtout ne vous trompez pas ! ». Peu familiers des – si ce n'est complètement étrangers aux – innovations pédagogiques proposées, ils expliquent s'être sentis démunis, notamment dans les premiers temps de leur exercice, par rapport aux attentes du projet et reprochent aux porteurs du projet de ne pas assez les accompagner. Nombreux sont ainsi ceux qui déplorent l'absence de formations :

« Mais moi j'attendais des formations, alors c'est là où... c'est là où on arrive dans tout ce qu'on voit qui ne va pas. Parce que le projet est très beau à la base. Moi, la réalisation que j'ai vécue l'année dernière était très difficile et je n'étais pas le seul puisqu'on était tous dans l'expectative en se disant : "Alors, toi, qu'est-ce que tu fais ?", "Je me débrouille... je fais ça, je fais ça"... »

Certains de ces intervenants regrettent que les coordinateurs pédagogiques ne soient pas plus présents et surtout qu'ils ne leur apportent qu'une aide limitée, comprenant manifestement mal qu'il est attendu d'eux un travail d'expérimentation. Ils expliquent notamment avoir l'impression que les coordinateurs pédagogiques sont aussi démunis qu'eux et déplorent l'absence de réponses précises apportées à leurs problèmes.

Aussi, faute d'identifier les attendus, ou tout au moins la façon de les mettre en œuvre, certains ont – ou ont eu – recours à un enseignement plus « traditionnel » peu en phase avec la philosophie du projet. C'est par exemple le cas avec cet intervenant qui explique ne pas avoir réellement saisi, dans les premiers temps, comment mettre en œuvre l'approche orale demandée par le projet et qui s'est alors retrouvé à réaliser des cours de formation musicale :

« Moi j'ai demandé plusieurs fois : "Qu'est-ce qu'on fait ?! Qu'est-ce qu'on fait ?!" Parce qu'attendez, c'est bien joli de faire de l'oralité, mais le problème c'est qu'on a des partitions... Alors qu'est-ce qu'on fait ? On marque tout ? On fait quoi ? [Enquêteur : Et qu'est-ce que vous avez fait alors ?] Eh bien nous on a fait de la formation musicale. On a appris ce que c'était qu'une portée, une ligne, une clef de sol, une clef de fa [Enquêteur : Mais du coup ce n'est plus de l'oralité ?] Evidemment, mais nous on est passé [à côté]... Et puis moi je m'accrochais parce que j'étais dans ce sens-là, je me disais "ils ont des partitions, il faut qu'ils sachent lire les partitions", donc si ils veulent lire une partition, il faut qu'on leur apprenne. Donc on essayait pendant un quart d'heure, vingt minutes de leur faire un minimum d'initiation de formation musicale en disant : "Ça c'est un ré, ça c'est une mesure, ça c'est une ronde, ça c'est une noire..." »

Ces mêmes intervenants peuvent aussi, plus rarement, se montrer très critiques vis-à-vis des innovations proposées par le projet. Très marqués par la légitimité de leur formation classique, ces intervenants peuvent rejeter d'autres modes de transmission qu'ils jugent de moindre qualité. C'est par exemple le cas de cet intervenant, très critique sur l'approche orale de la musique qu'il ne met en œuvre dans Démon qu'à contrecœur :

« [L'oralité] c'est répéter 20 fois le même truc, parce que c'est ça l'oralité. D'ailleurs, on le voit bien dans toutes les musiques folkloriques, même du blues, les mecs, ils sont capables de faire du blues, ils sont capables de faire 1, 4, 5, l'enchaînement logique des accords. Mais c'est tout ce qu'ils savent faire [...]. Là, les gamins, ils jouent tous par cœur, même avec la partition [...]. Alors pour moi, c'est un crève-cœur d'apprendre comme ça. »

Cependant, si tous réclament un encadrement plus important dans les premiers temps de l'activité (via des formations ou des réunions d'échange sur les pratiques pédagogiques notamment), avec le temps une bonne partie des intervenants les plus éloignés de cette forme d'enseignement tend à s'approprier les principaux axes pédagogiques du projet. Les pratiques d'enseignement s'enrichissent notamment dans le cadre d'échanges informels entre intervenants musicaux ou en observant comment se déroule un autre atelier dans le cadre d'un remplacement :

« Il n'y a pas de formations préalables pour nous expliquer un atelier-type... Alors, on a eu des discussions, c'est vrai que pendant ces discussions, moi je... Dès qu'il y en avait un qui disait : "Ouais, il y a tel jeu", parce que c'est ça qu'on veut, des idées pour les premiers ateliers en fait [...]. On retrouve ça aussi, quand je fais des remplacements dans d'autres groupes, on voit d'autres choses, on se dit : "Ah, trop bien !" »

Enfin, d'une manière plus générale, c'est avec le temps, en apprenant de leurs erreurs, que les intervenants gagnent en expérience et se sentent plus à l'aise avec le cadrage pédagogique du projet :

« Il y a des choses qu'on a mal faites, c'est clair. Je pense que c'est comme quand tu commences l'enseignement, le gamin il fait un canard, bon tu ne sais pas [quoi lui dire], et maintenant tu sais : "Ok, enlève ça, serre moins". Voilà, c'est un petit peu pareil. Tu ne sais pas comment fonctionne un enseignement collectif, comment le structurer, ça vient petit à petit. »

Le développement d'un sentiment d'aisance vis-à-vis des innovations pédagogiques du projet, s'il est important, ne nous dit cependant rien de leur mise en œuvre effective. C'est donc sur ce point que nous allons nous pencher à présent.

2.3. Focus sur la mise en œuvre de deux pratiques pédagogiques innovantes du projet

Parmi toutes les propositions pédagogiques, l'enseignement collectif et la transmission orale apparaissent comme les plus ambitieuses et emblématiques du projet Démon. Nous proposons donc de nous pencher plus en détail sur leur mise en œuvre et les difficultés qu'elles peuvent susciter.

La mise en œuvre d'un enseignement collectif

L'enseignement collectif apparaît très clairement comme la proposition pédagogique la plus appréciée des intervenants musicaux. Parce qu'ils sont rares à avoir déjà eu l'occasion de l'expérimenter, l'enseignement collectif est souvent abordé avec une certaine appréhension. Tous soulignent cependant les vertus (motivation et développement des qualités d'écoute notamment) qu'il apporte par rapport à l'enseignement plus individuel dispensé dans les conservatoires :

« Le fait de jouer dès le début avec d'autres, il y a quand même quelque chose de l'oreille qui s'ouvre tout de suite. Tu joues avec d'autres, voilà [...]. Ils développent des compétences que les enfants au conservatoire – qui n'ont qu'un apprentissage individuel – développent moins vite. Ils ont des compétences plus avancées que des enfants de conservatoire, pour certaines d'entre elles, mais qui sont quand même des compétences musicales super importantes : jouer avec d'autres, écouter d'autres... Enfin c'est très long, c'est vraiment un travail de fourmi, mais qui ne peut se faire qu'en vivant ces situations-là, tu ne travailles pas l'écoute de l'autre quand tu travailles tout seul. Ou tu travailles une certaine écoute. Enfin je me dis vraiment que cette expérience-là peut servir au conservatoire, quand tu débutes. C'est tellement difficile... ça facilite la motivation aussi, parce que... bon, tu n'y arrives pas tout de suite, mais à un moment donné tu vas y arriver, et il y aura quand même du son, même si toi tu t'es arrêté, ça continue quand même, et puis tu peux te remettre dedans. Il y a un côté extrêmement gratifiant ! »

Sa mise en œuvre peut néanmoins parfois s'avérer difficile pour au moins deux raisons. La première tient au fait qu'elle demande une certaine inversion des priorités pour les intervenants musicaux. En effet, de nombreux intervenants expliquent que, à la différence de l'enseignement traditionnel et individuel qui va d'abord

mettre l'accent sur la qualité de jeu, l'enseignement collectif demande de mettre la qualité de jeu au second plan pour, dans un premier temps, privilégier un « être ensemble rythmiquement » :

« La différence que je fais entre le cours individuel et le cours collectif, c'est qu'en cours individuel, la première chose que je travaille c'est le solfège et la qualité. Le solfège ça va très vite, mes élèves au bout de 4, 5 séances, ils savent tout. Et après on travaille sur le jeu. Qu'ils sachent dire "ça j'aime, ça j'aime pas" et après, une fois qu'ils ont ça, on passe sur le travail de virtuosité, jouer un peu plus fort, un peu plus vite, des trucs plus compliqués, avec des combinaisons de plus en plus complexes [...]. La différence avec l'enseignement dans Démos, c'est que si tu veux commencer par cette étape qualitative dès le début, tu vas te casser les dents et n'arriver à rien. Si tu lâches prise sur cette question de qualité et que tu es juste sur le "être ensemble rythmiquement" eh bien tes gamins, ils vont jouer toujours aussi faux et aussi moche au bout de 6 ou 8 mois, mais ils vont jouer moche ensemble. Et une fois que tu les as tous ensemble, cette chose que tu construis généralement au bout de 2 ou 3 ans en cours individuel, une fois que cette chose tu l'as bétonnée, tu peux passer à la qualité. Il faut juste raisonner complètement à l'envers en fait. Mais si tu acceptes de fonctionner à l'envers de ce qu'on fait habituellement, ça marche plutôt bien. »

La seconde difficulté, et certainement la plus importante, de l'enseignement collectif relève de l'équilibre à tenir entre l'attention individuelle à porter aux enfants et l'intérêt du groupe. Comme l'expliquent tous les intervenants musicaux, un encadrement individuel leur apparaît indispensable pour certains aspects de la pratique tels que, notamment, le travail sur la tenue de l'instrument. Il est en effet nécessaire de se pencher individuellement sur chaque enfant pour corriger sa tenue. Ce travail ne doit néanmoins pas se faire au détriment du groupe. Il s'agit donc, pour les intervenants musicaux, de trouver un bon équilibre. Cet équilibre est toutefois particulièrement menacé par des enfants perturbateurs qui, en demandant trop d'attention individuelle, peuvent nuire au collectif :

« [Le problème qu'il peut y avoir avec l'enseignement collectif] c'est quand le travail est empêché, quand une proposition de travail est empêchée par un enfant qui va happer notre attention, ce qui fait que forcément, si on est avec cet enfant-là ou ces deux enfants-là, on n'est plus avec les autres, et il ne se passe plus ce qu'on avait prévu de faire, parce que tel enfant va faire du bruit continuellement [...]. Ce besoin qu'on s'occupe d'eux... Enfin ce sont des comportements pour qu'on s'occupe d'eux particulièrement, mais là c'est un projet collectif. »

C'est d'ailleurs généralement au nom du collectif, et donc du fait de la pédagogie collective, que les intervenants peuvent être amenés à demander l'exclusion d'un enfant :

« [À propos d'un enfant qui a été exclu] ça a duré 4 mois, 4 mois et demi, jusqu'au jour où on l'a sorti, où il a dû sortir du dispositif. Mais par contre là, on en parlait avec le coordinateur pédagogique aussi, c'est qu'à un moment donné il faut avoir le courage de faire les choix qui sont bons pour le groupe. À un moment donné, on ne peut plus se permettre d'injecter autant d'énergie dans un élément qui nuit autant au groupe. Ce n'est plus possible, ce n'est plus acceptable. Là ça fait trop de dégâts sur le plan collectif et là, ce qui prime, c'est le collectif, c'est l'intérêt collectif, donc décision très difficile à prendre, mais "stop, c'est fini pour toi. Peut-être que, on ne sait jamais, tu pourras rejoindre le dispositif dans un an, dans deux ans, on verra, mais là c'est fini, il y a trop de dégâts collatéraux". »

Mais l'équilibre entre l'attention individuelle et le collectif n'est pas seulement menacé par des enfants perturbateurs. Il l'est aussi de par les écarts de niveau qui coexistent au sein du groupe. Ainsi, dans un atelier, les intervenants musicaux craignent de « perdre » un enfant particulièrement « douée » car, plus avancée que ses camarades, elle dit s'ennuyer dans le cadre des séances. La dimension collective de l'enseignement demande donc aux intervenants musicaux une « jonglerie pédagogique » pour toujours trouver à occuper les enfants selon leur niveau :

« Il faut réussir à leur demander de faire des parties plus complexes pendant que les autres font autre chose, c'est une jonglerie pédagogique qui n'est pas évidente. Cela dépend de la matière musicale. Par exemple, avec Démos 1 et Démos 2², ils jouent en même temps, mais ils ne jouent pas la même partie. Ou alors tu leur demandes de chanter la partie. [...] J'ai plein de petits trucs, alors ça ne marche pas des fois, parce qu'ils arrêtent, ils parlent, mais j'ai plein de petits trucs pour leur faire faire ... Certains battent la pulsation avec les pieds, d'autres battent la pulsation avec l'instrument, il y en a d'autres qui font la mélodie ou qui chantent... Ils doivent toujours être en action pendant qu'il y en a un qui joue. Ou alors, des fois, tu fais des jeux de question/réponse, mais ils peuvent faire une partie compliquée et une partie simple à côté, mais ça... il faut réagir tellement vite ! Il faut avoir de la matière. »

Par ailleurs, indépendamment même de la difficulté à mettre en œuvre cet enseignement collectif, les intervenants musicaux ont régulièrement recours à des apprentissages par petits groupes (d'instruments ou de niveau) ou à des enseignements individuels pour compléter l'enseignement collectif. En effet, de l'avis

² Les dénominations « Démos 1 » et « Démos 2 » renvoient ici à des enfants ayant respectivement un ou deux ans de pratique au sein de Démos. Cette situation est fréquente du fait du *turnover* des enfants au sein des groupes.

de tous les intervenants interrogés, l'enseignement collectif n'est pas suffisant, il n'est pas à même de former complètement à la pratique musicale, notamment du point de vue de la maîtrise technique. Tous estiment ainsi que, pour les enfants du projet qui souhaiteraient poursuivre la pratique plus avant, une formation individuelle leur sera indispensable. Plus largement, l'enseignement collectif n'apparaît, pour les intervenants musicaux, que comme un enseignement d'initiation ou, au mieux, complémentaire, mais en aucun cas comme une véritable alternative à l'enseignement individuel. Dans cette perspective, tous verraient de façon très positive la mise en place officielle de moments d'enseignement individualisé en complément de l'enseignement collectif.

La difficile mise en œuvre de la transmission orale

Le projet pédagogique de Démos repose aussi sur le principe d'une entrée dans la pratique musicale par la transmission orale qui doit progressivement évoluer vers une approche écrite de la musique. Ce point se révèle être, de loin, celui qui pose le plus de difficultés aux intervenants et mérite à ce titre qu'on s'y attarde. Il apparaît en effet que l'enseignement dispensé dans les ateliers se révèle, en réalité, marqué par l'approche écrite de la musique.

Cette prégnance de l'approche écrite s'explique par plusieurs facteurs. Elle tient, en premier lieu, à l'échéance, très brève, du concert de fin d'année. Si tous les intervenants sont favorables à la mise en place d'un concert annuel, toujours perçu comme une source de motivation pour les enfants, la difficulté des pièces, leur nombre et la brièveté de l'échéance en contraignent quelques-uns à recourir assez rapidement à la partition ne serait-ce que pour soulager la mémoire des enfants.

Elle tient aussi, en partie, à la difficulté que la transmission orale représente pour les intervenants. Très éloignés, de par leur formation, de ce mode de transmission et confrontés parallèlement à d'autres aspects novateurs (la dimension collective pour rester dans le domaine pédagogique ou, plus largement, le fait d'être face à un nouveau public considéré comme « difficile »), certains intervenants peuvent faire le choix d'écarter cet aspect de l'enseignement afin de ne pas ajouter une difficulté supplémentaire à un cahier des charges déjà bien rempli. Le fait que le caractère oral de l'enseignement fasse davantage office de variable d'ajustement qu'une autre dimension de Démos, s'explique par le fait qu'il est un des rares domaines du projet sur lequel les intervenants musicaux ont prise. Si le caractère collectif de l'enseignement ou encore le public s'imposent à eux (ils ne choisissent pas le nombre

d'enfants présents par atelier, ni ne les sélectionnent), ils peuvent en revanche plus facilement se soustraire à la transmission orale.

Mais la prégnance de l'écriture dans les ateliers s'opère essentiellement sans que les intervenants en aient conscience, à travers ce que l'on peut considérer comme une « contamination » de l'oralité par l'écriture³. Ce phénomène, qui touche ici tous les intervenants sans distinction, tient au fait que les caractéristiques de l'écriture ne se limitent pas à l'emploi d'un support physique écrit – la partition – mais relèvent plus largement d'un mode de pensée, la logique scripturale⁴ que les intervenants ont tellement intégré au cours de leur formation musicale qu'ils ne parviennent plus à l'identifier.

En effet, dans le prolongement des réflexions de l'anthropologue Jack Goody⁵ il apparaît que bien plus que le fait de recourir ou non à un support écrit⁶, la distinction entre musiques orales et musiques écrites doit être appréhendée comme une distinction entre deux modes de cognition musicale, deux rapports à la musique : rapport plutôt pratique (mais qui n'exclut pas pour autant toute forme de réflexivité⁷) pour la première, et rapport plus distancié, formel, contrôlé pour la seconde⁸. Pour le dire autrement, la différence entre musiques orales et écrites relève dans cette perspective en réalité d'une distinction entre une musique qui existe essentiellement en action, en tant que « faire », et une musique qui existe de manière plus abstraite, sous forme de « savoir ». Précisons bien qu'il n'est, pour nous, ici nullement question de hiérarchiser ces deux rapports à la pratique. Ils correspondent à deux registres cognitifs distincts qui possèdent chacun leur spécificité.

Ainsi, il apparaît alors que les intervenants musicaux peuvent mobiliser, sans avoir recours à la partition et sans en avoir conscience, une approche écrite de la musique dans le cadre

3 Jean-Pierre Terrail, *De l'oralité. Essai sur l'égalité des intelligences*, La Dispute, 2009.

4 Bernard Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire*, PUL, 1993.

5 Jack Goody, *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Minuit, 1979.

6 « La distinction brutale entre présence et absence d'une écriture est trop sommaire pour posséder, en matière sociologique ou anthropologique, un quelconque pouvoir explicatif » notait Emmanuel Pedler [Emmanuel Pedler, « Une sociologie historique des conditions d'existence de la musique », in Max Weber, *Sociologie de la musique*, Métailié, 1998, p.188].

7 Jean-Pierre Terrail, *Op. cit.*

8 « Ainsi, en matière musicale, la nature du contrôle exercé sur le matériau musical est essentielle, quels que soient les instruments qui tentent d'en fixer le flux. Les arts de la mémoire des cultures orales ou les instruments rationalisés de l'Occident peuvent ainsi être doués d'une orientation équivalente que nous regroupons ici sous la notion de musique de "conception" écrite. On aurait pu tout autant opposer les musiques "contrôlées" à celles qui le sont peu ou pas du tout » [Emmanuel Pedler, *Op. cit.*, p.189, souligné par l'auteur].

de leurs ateliers parce que s'appuyant sur un rapport à la musique caractéristique de la logique scripturale, à travers ce qu'on peut qualifier comme un « oral scripturalisé »⁹. Une illustration de cet oral scripturalisé nous est donnée par les différentes exigences de dénomination de la musique par les intervenants musicaux (dire le nom des notes plutôt que les reproduire en chantant par exemple). Ce type de demande, aussi orale qu'elle puisse paraître pour l'intervenant musical, relève cependant d'un rapport écrit à la musique si l'on se réfère à la logique précédemment évoquée. La dénomination d'un son relève en effet déjà d'une forme d'abstraction permise par l'écriture qui va au-delà de la seule exécution. Pour le dire autrement, en demandant aux enfants de nommer le son, l'intervenant ne se situe déjà plus dans une logique orale de réalisation pratique, dans le « faire », mais bien dans une logique formelle, écrite, d'appréhension de la musique, dans un « savoir ».

9 Jean-Pierre Terrail, *Op. cit.*

03. Les intervenants musicaux face à un nouveau public

Bien que la dimension de démocratisation culturelle dont est porteuse Démos soit une motivation importante aux yeux des intervenants musicaux, la rencontre avec ce nouveau public n'en reste pas moins source de difficultés. Ainsi, les intervenants musicaux expliquent avoir certaines difficultés dans leurs relations avec les enfants, mais aussi dans leurs relations avec les parents.

3.1. Apprendre à gérer des enfants « difficiles »

Conformément aux objectifs du projet, le recrutement des enfants dans Démos se fait principalement sur des critères sociaux. Si le mode d'évaluation de ces critères par les centres sociaux et autres structures d'accueil peut varier d'un atelier à l'autre (alors que certains centres sociaux se sont basés sur le coefficient familial, d'autres ont eu recours à des critères plus flous – cf. également le chapitre 6), on peut tout de même affirmer que, à quelques exceptions près, les enfants du projet appartiennent principalement aux milieux populaires¹⁰. Aussi, pour tous les intervenants interrogés, la rencontre avec les enfants de Démos a été à l'origine d'un véritable choc qu'on peut très clairement lier à l'écart de leurs positionnements dans l'espace social.

Choc tout d'abord face à la découverte des conditions d'existence qui leur sont très étrangères. Ils soulignent ainsi leur surprise de constater que plusieurs enfants du projet avaient de réels problèmes d'hygiène et/ou ne semblaient pas avoir accès à certains soins médicaux, notamment dentaires.

Parallèlement à cela, les intervenants évoquent aussi leur surprise face aux comportements des enfants. S'ils s'attendaient bien à ne pas avoir affaire à des enfants « faciles », la plupart considèrent tout de même, après coup, avoir sous-estimé la situation. Ils soulignent les retards répétés ou l'absentéisme des enfants, leur déficit d'attention, leur résistance aux consignes, leur attitude nonchalante, parfois même qualifiée d'irrespectueuse, ou encore la violence de leurs comportements entre eux

(violence verbale et physique), qui leur semblent parfois relever du « pathologique », autant d'éléments qui tranchent assez radicalement avec les comportements que la majorité sont habitués à voir lors de leurs enseignements au conservatoire ou dans le cadre des cours particuliers qu'ils sont, pour la plupart, amenés à dispenser (une description plus précise des comportements des enfants sera réalisée dans le chapitre suivant). Si bien que les intervenants s'estiment en présence d'enfants « difficiles », voire « très difficiles », et quasiment tous considèrent que la gestion des comportements des enfants constitue, bien avant la mise en œuvre pédagogique, la difficulté majeure de leur travail. Cette gestion des comportements est alors présentée comme une priorité par les intervenants dans la mesure où elle serait la condition nécessaire à la pratique pédagogique. Aussi, tous considèrent que la gestion des comportements, faire de la « discipline », constitue l'essentiel de leur travail en atelier. Une large part des ateliers, notamment dans les premiers temps de l'année, est ainsi occupée à « poser un cadre », « fixer des limites », « rappeler les règles »...

Le mode de gestion de ces comportements et la forme d'exercice de l'autorité diffèrent cependant selon les intervenants. Deux tendances se distinguent.

Tout d'abord, une large majorité d'entre eux explique avoir eu beaucoup de mal à faire preuve d'autorité, et cela d'autant plus qu'ils se trouvent face à des enfants aux conditions de vie assez défavorisées. Ce manque d'autorité peut d'ailleurs leur être reproché par les coordinateurs pédagogiques :

« On était un peu trop "nounours" avec mon binôme au début et ça nous a vraiment joué des tours. Ça nous a vraiment joué des tours parce que... les enfants ils ne sont pas bêtes. Et on a beau faire preuve d'empathie, de compassion par rapport à tout ça, à un moment donné... il faut cadrer, il faut structurer... pour le bien des enfants. Et on s'en est très vite rendu compte. Je pense même que c'était après une visite du coordinateur pédagogique, il nous avait dit : "Vous êtes des nounours les gars, là, il faut... voilà, il faut cadrer plus". »

Peu disposés à appliquer un modèle disciplinaire « traditionnel » – c'est-à-dire vertical, direct et punitif –, ces intervenants privilégient la mise en œuvre d'une autorité douce et raisonnée qui cherche à faire comprendre et intérioriser les règles aux élèves. Cela prend généralement la forme d'une discussion avec l'enfant en dehors de l'atelier afin de l'inviter à un retour réflexif sur son comportement. C'est par exemple ce qu'illustrent les propos de cet intervenant :

10 Sur la question de la définition des classes populaires, nous renvoyons à Marie Cartier et al., *Sociologie des classes populaires contemporaines*, Armand Colin, 2014, ou encore Olivier Schwartz, « Peut-on parler des classes populaires ? », *La Vie des idées*, 2011, ISSN : 2105-3030 [consultable sur : <http://www.laviedesidees.fr/Peut-on-parler-des-classes.html>].

« Faire de l'autorité et crier sur des petits, ce n'est pas un truc qui m'intéresse [...] [Enquêteur : Et les quelques fois où vous êtes amené à les gronder, vous leur dites quoi ?] Euh... j'essaie de leur dire... Enfin, souvent c'est parce qu'ils gênent le groupe que je les sors. C'est vraiment une attitude... Je leur dis "mais pourquoi tu es là ? Pourquoi tu fais ça ? Parce que tu te rends compte qu'en faisant ça, non seulement toi tu ne travailles pas, mais les autres ne peuvent pas travailler ? Tu attends quoi de nous ?" Enfin vraiment j'essaie de leur parler plus comme des grands que comme des petits. »

Dans le même ordre d'idées, dans certains ateliers, les intervenants cherchent à développer des techniques de contrôle de soi chez les enfants en les autorisant, par exemple, à quitter l'atelier lorsqu'ils sentent qu'il leur est difficile de rester calmes. Enfin, d'autres ateliers vont mettre en place un règlement ou une charte de bonne conduite (lever la main pour prendre la parole, ne pas se lever pendant les ateliers...) qui va être rappelée à chaque début de séance. Autant de moyens qui rendent compte d'une certaine conception de l'exercice de l'autorité par ces intervenants musicaux. On peut par ailleurs souligner que, du fait que les enfants ne se montrent pas toujours réceptifs à ce mode d'autorité (nous reviendrons dans le chapitre suivant sur l'appropriation des normes de comportement par les enfants), et que ces intervenants peinent à exercer une autorité plus « directe », ces derniers peuvent parfois adopter des formes d'évitement, sorte de « stratégies de survie »¹¹, en tolérant, par exemple, un certain éparpillement des enfants dans leur atelier, ce qui, là encore, peut leur être reproché par les coordinateurs pédagogiques.

Parallèlement, pour une minorité d'intervenants musicaux, les choses se présentent en revanche assez différemment. Ces derniers tendent à exercer un mode d'autorité plus « rude », n'hésitant pas à « hausser le ton » et à « serrer la vis » quand ils l'estiment nécessaire. C'est, par exemple, ce que l'on retrouve dans les propos de cet intervenant :

« Effectivement, j'ai tendance à beaucoup m'imposer face aux enfants, ce qui peut effrayer un petit peu, notamment il y a... l'atelier où je suis allé remplacer à X, là clairement ce sont des enfants difficiles [...]. Et donc il y avait 10 enfants, il y avait 2 profs et 2 animateurs, donc 4 adultes pour 10 enfants. C'est un beau taux d'encadrement. Comme j'arrive comme remplaçant, je laisse faire. Je vois qu'au bout de 15 minutes, les enfants sont encore en train de goûter, de piailler, au bout d'une demi-heure sur une heure et demie, ils n'ont toujours pas commencé à bosser, eh bien je commence à pousser une petite gueulante, je dis "moi j'interviens, il ne reste qu'une

heure". J'ai pris les choses en main, j'ai un peu vissé tout le monde [...]. Cela s'est plutôt bien passé. Je trouve qu'ils ont fait plein de choses pendant la séance, j'étais assez satisfait. »

Si ce mode d'exercice de l'autorité est plutôt mal perçu par les coordinateurs pédagogiques (l'intervenant cité ci-dessus nous confiera s'être fait « recadré » par son coordinateur pédagogique suite à ce remplacement), les intervenants musicaux qui le mettent en œuvre soulignent en revanche son efficacité et, surtout, tiennent à préciser que, malgré cette rudesse, ils entretiennent de très bonnes relations avec les enfants qui ne leur en tiennent visiblement pas rigueur. De fait, nos observations tendent à confirmer cette perception. Les intervenants plus « rudes » sont en effet, pour ce que nous avons pu en voir, autant sollicités que les autres par les enfants pour divers jeux hors ateliers. Pour expliquer ce constat, on peut faire l'hypothèse que cette forme d'autorité, aussi opposée qu'elle puisse être à l'esprit des concepteurs du projet, se montre en relative adéquation avec le mode d'autorité à l'œuvre dans le milieu familial de certains enfants¹². Ces derniers, y retrouvant un modèle disciplinaire relativement familier, n'y verraient alors aucunement un motif de plainte.

Face à un public « difficile », les intervenants musicaux adoptent donc des stratégies différentes. On peut d'ailleurs souligner que le décalage dans les modes d'exercice de l'autorité apparaît comme une des principales causes de conflits au sein des binômes, allant parfois même jusqu'à leur séparation. L'adéquation dans les manières d'exercer l'autorité se présente donc comme un élément déterminant du fonctionnement d'un binôme (point sur lequel nous reviendrons plus loin) et par là même, du fonctionnement d'un atelier. Enfin, ces difficultés avec les enfants se doublent souvent d'une difficulté des intervenants musicaux dans la relation avec les parents.

3.2. Les relations avec les parents : critique du « désinvestissement » parental

Lorsque l'on interroge les intervenants musicaux sur les difficultés qu'ils peuvent rencontrer avec les enfants du projet, leurs discours s'orientent assez « naturellement » sur

11 Peter Woods, « Teaching for survival » in Peter Woods et Martin Hammersley (ed.), *School experience. Exploration in the sociology of education*, Croom Helm, 1977, p.271-293.

12 Sur le mode d'exercice de l'autorité parentale en milieu populaire, nous renvoyons à Daniel Thin, *Quartiers populaires. L'école et les familles*, PUL, 1998, p.104-120.

les familles des enfants¹³. Pour les intervenants musicaux, les familles sont toujours à l'origine des difficultés des enfants. Elles sont, pour reprendre les propos d'un intervenant, le « nœud du problème ». Parmi les différents constats sur les parents, celui qui est certainement le plus fréquemment évoqué par les intervenants musicaux, parce qu'il les touche plus directement, est le désinvestissement parental vis-à-vis de la pratique musicale de leurs enfants. Dans les entretiens réalisés auprès des intervenants musicaux, ces derniers déplorent en effet très régulièrement la trop faible implication des parents dans la pratique musicale de leur enfant :

« Tu vois, Anouk c'est la seule élève qui est suivie vraiment par ses parents de ce point de vue-là. C'est-à-dire que eux, ils appuient derrière et comme par hasard ça va être une de celles du groupe qui veut continuer après et qui pense... Et [les parents] pensent déjà à l'inscrire [au conservatoire]. Ses parents m'en ont parlé : "Elle veut s'inscrire en conservatoire, comment fait-on ?" »

« Quand on va au conservatoire, on a une implication, c'est toute la famille qui va au conservatoire finalement. Le dispositif Démos, ce n'est pas toute la famille qui y va. On essaie de faire des passerelles, puisqu'on a des parents qui vont aux concerts. Mais ce n'est quand même pas le même investissement. »

« Il y a aussi des familles qui sont même plutôt un frein dans la pratique musicale de leur enfant. »

Cette perception des familles par les intervenants musicaux tient au constat répété que, à quelques exceptions près, les parents ne viennent que très rarement s'informer de la progression de leur enfant auprès des intervenants à la fin des séances :

« Ils [les parents] ne viennent jamais nous demander à la fin d'un atelier comment ça s'est passé. Ils ne rentrent même pas dans le centre. Ils attendent leur gamin à la sortie et ils s'en vont. On ne les voit jamais. »

Ils reprochent aussi aux parents de ne pas assez insister pour que leur enfant soit présent à l'atelier :

« Là où les parents ne sont pas sur le coup du tout, c'est que tu as des enfants qui ne sont pas là parce que c'est dur de venir, ou ils préfèrent aller pique-niquer, ou aller à une sortie à Eurodisney, ou je ne sais quelle autre activité [...]. Ce ne sont pas les parents qui vont dire : « C'est Démos, il faut y aller ». Il y a des parents qui ne font pas ça, et d'autres qui le font, parce

qu'il y a des enfants qui sont là toutes les semaines et, quand ils ne sont pas là, ils disent pourquoi. Et puis il y a des enfants dans notre groupe qui ne sont jamais là, ou qui sont là une fois de temps en temps. »

Ou encore qu'ils ne réalisent aucun suivi de la pratique à la maison :

« Ils [les parents] ne comprennent pas non plus qu'il faut le faire à la maison. Déjà, on a du mal à faire comprendre aux parents du conservatoire qu'il faut prendre un temps, même minime, tous les jours, pour faire un peu d'instrument, alors encore moins dans ce "milieu-là". »

S'il n'est bien évidemment pas question de mettre en doute les observations des intervenants musicaux, il nous est cependant possible de mettre au jour la logique de cette attitude des familles. Dans le discours des intervenants musicaux, le faible investissement des familles dans la pratique musicale de leur enfant est en effet toujours analysé comme le symptôme d'une « démission parentale », volontaire ou subie, plus générale. Les intervenants considèrent alors, avec beaucoup de compassion, qu'ils se trouveraient là face à des familles « noyées », « dépassées », dont les difficultés économiques et sociales empêcheraient d'éduquer « correctement » leurs enfants.

Cependant, le travail d'enquête réalisé laisse apparaître qu'on aurait tort de voir ce faible investissement des parents dans la pratique musicale de leur enfant comme la marque d'une « carence » éducative des familles. Bien au contraire, il apparaît que cette attitude parentale relève d'une réelle logique éducative, qui n'est certes pas celle des intervenants musicaux, mais qui n'en a pas moins son existence propre. Ainsi, nous allons montrer que si les parents s'investissent aussi peu dans la pratique instrumentale de leur enfant c'est qu'ils envisagent cette pratique dans une perspective de détente et que, faute de compétence musicale, ils délèguent la totalité de l'enseignement musical aux intervenants musicaux.

La pratique musicale selon les parents : une activité de détente non contraignante

Le faible investissement des parents dans la pratique musicale de leurs enfants tient, en premier lieu, à leur perception de cette activité comme une activité de détente. Il apparaît que pour les parents interrogés, la pratique musicale de leur enfant au sein de Démos relève surtout d'un moment de détente qui ne saurait dès lors supporter aucune contrainte. Cette idée est ainsi parfaitement exprimée à travers l'opposition qui existe pour cette mère entre la surveillance qu'implique le travail scolaire et la liberté laissée pour la pratique musicale de son fils :

13 Comme nous l'avons indiqué au début de ce rapport, il nous a été très difficile de rencontrer les familles car elles ne souhaitent majoritairement pas participer à des entretiens. Cette analyse se base néanmoins sur l'ensemble des entretiens réalisés (intervenants et familles) et sur les réunions et temps de rencontre auxquels nous avons participé et lors desquels il a parfois été possible de nous entretenir avec des parents ou d'entendre des propos échangés entre eux.

« Moi [jouer de son instrument à la maison] je lui dis pas. C'est lui qui sait s'il doit faire son instrument, je ne lui dis pas. S'il n'a pas fait ses devoirs, là je lui dis. Les devoirs oui, mais par rapport à l'instrument, non, je lui dis rien du tout. Il s'en occupe tout seul. »

Les parents interrogés tendent à considérer que l'activité musicale de leur enfant relève surtout de la détente et exclut par principe toute dimension contraignante¹⁴.

Cette perception de l'activité se retrouve d'ailleurs dans les modalités mêmes de son choix par les familles. Pour les parents interrogés, la pratique revêt avant tout un caractère occupationnel. S'ils reconnaissent tous leur « chance » de bénéficier d'un enseignement musical gratuit, les parents se montrent néanmoins assez éloignés de la visée musicale de l'enseignement. Dans la perspective de plusieurs travaux sur la manière dont les parents de milieux populaires abordent l'enseignement musical de leur enfant¹⁵, il apparaît que ce qui importe aux yeux des parents inscrits dans le projet, c'est surtout d'avoir trouvé une activité qui permette d'« occuper » (le terme revient souvent en entretien) leur enfant. C'est, par exemple, ce dont rend bien compte le fait que les différentes activités (musique, football, judo, etc.) leurs apparaissent interchangeable. Aucun parent ne nous a dit particulièrement tenir à ce que son enfant fasse de la musique et, quand nous leur demandons ce qui se passerait si le projet s'arrêtait, les parents expliquent que leur enfant ferait tout simplement « autre chose ».

Toutefois, le fait que la pratique revêt un caractère occupationnel ne signifie pas que son mode de sélection ne réponde à aucun critère. En dehors du coût financier de l'activité, il apparaît que les parents sélectionnent l'activité essentiellement à partir du plaisir et de l'envie ressentis par l'enfant. Les propos de cette mère sont à cet égard exemplaires de cette conception de l'activité : « Elle [sa fille] aurait pu faire autre chose. Si elle en fait [de la musique], c'est parce qu'elle avait envie d'en faire. Elle aurait voulu autre chose, elle aurait fait autre chose. Pour moi, c'est ce qu'elle veut elle ». Pour les parents, si la pratique en elle-même importe peu, il est néanmoins indispensable qu'elle plaise à l'enfant. Bien avant les bénéfices éducatifs prêtés à l'activité, c'est le plaisir de l'enfant qui constitue l'élément central du choix de l'activité car la pratique est avant tout, pour ne pas dire exclusivement, un moment de détente.

14 En cela, ce constat rejoint les analyses sociologiques réalisées depuis maintenant plus de 40 ans sur le mode d'éducation des parents de milieux populaires, dont rappelons-le sont largement issus les parents inscrits dans le projet. Parmi ces travaux, on peut notamment citer Daniel Thin, *Op. cit.*

15 Bernard Lehmann, *L'orchestre dans tous ses éclats. Ethnographie de l'orchestre symphonique*, La Découverte, 2002 ou encore Géraldine Bois, « L'enseignement de la musique dans un contexte inhabituel : le cas d'un atelier musical pour parents et enfants de 0 à 3 ans », *Revue Française de pédagogie*, n°185, 2013, p.59-68.

Cela explique d'ailleurs le décalage vis-à-vis du discours, pourtant régulièrement mis en avant par l'équipe de coordination de Démos dans sa communication avec les familles, sur les bénéfices scolaires qu'offrirait le projet. Pour les parents interrogés, l'inscription de leurs enfants n'a eu que peu – et souvent aucune – d'incidence sur leurs résultats scolaires, mais aussi, et surtout, cela n'a jamais correspondu à leurs attentes. La participation à Démos ne semble pas envisagée prioritairement comme une activité éducative qui doit permettre l'amélioration des résultats scolaires. Bien que le nombre de parents interrogés soit relativement faible, on peut s'avancer à mettre en lien ce constat avec les différents travaux qui mettent en évidence le rapport très instrumental des familles de classes populaires à l'école. Ces recherches soulignent en effet que les parents de milieux populaires n'envisagent pas que des activités « secondaires » (artistiques ou sportives notamment), les plus éloignées de leur perception du « travail », puissent agir sur la scolarité de leur enfant¹⁶. On peut alors faire l'hypothèse que les parents des enfants des groupes Démos (ou tout au moins certains) s'inscrivent dans une perspective similaire.

On peut cependant souligner que ces mêmes parents peuvent tenir un discours sensiblement différent en présence des membres du projet. Des intervenants sociaux ou musicaux, ou des coordinateurs territoriaux ou pédagogiques, ont pu nous rapporter des conversations durant lesquelles les parents vantaient les bénéfices scolaires de l'entrée dans le projet sur leur enfant. Nous avons par ailleurs nous-mêmes pu assister à des discussions entre intervenants et parents allant dans ce sens. Cette attitude des parents face aux représentants de Démos nous semble relever de l'ambivalence des parents de milieux populaires face aux institutions de remédiation scolaire, déjà soulignée dans certains travaux¹⁷. S'ils ne sont pas convaincus de l'impact de Démos sur la scolarité de leur enfant, les parents n'en sont pas moins très reconnaissants au projet de les intégrer. Démos est en effet toujours très positivement perçue par les parents que nous avons rencontrés, qui soulignent notamment l'attention portée à leurs enfants (les intervenants musicaux et les animateurs socio-culturels sont régulièrement présentés comme « très gentils » et traitant particulièrement « bien » les enfants). Plus largement, les parents apprécient la requalification symbolique que la participation au projet permet (« se sentir intégré au centre social », « ne plus être à l'écart »). De ce fait, on comprend qu'il leur est difficile de s'opposer aux propos des représentants de Démos vantant les bénéfices scolaires du projet, et qu'ils préfèrent taire leur désaccord dans le but de maintenir une bonne relation avec eux.

16 Daniel Thin, *Op. cit.* ou Mathias Millet et Daniel Thin, « L'ambivalence des parents de classes populaires à l'égard des institutions de remédiation scolaire », *Sociétés contemporaines*, n°86, 2012, p.59-83.

17 Mathias Millet et Daniel Thin, *Ibid.*

En somme, l'impression d'un désinvestissement parental tient, en partie, au décalage entre les manières dont les intervenants musicaux et les parents envisagent la pratique musicale des enfants : avant tout comme une activité de détente guidée par le plaisir, loin de l'exigence de rigueur qu'appellent de leurs vœux les intervenants musicaux. De ce fait, on comprend combien il est peu envisageable pour ces familles d'exercer un contrôle quelconque sur l'activité musicale de leur enfant.

L'absence de compétence musicale des parents

Le constat fait par les intervenants musicaux d'un faible investissement parental dans la pratique musicale des enfants tient aussi à l'absence de compétence musicale des parents. Rares sont en effet les enfants interrogés dont au moins un des parents a, ou a eu, une pratique musicale. De plus, au cours des entretiens, les parents soulignent très fortement leur incompétence en matière musicale (« moi je n'y connais rien à la musique », « la musique et moi ça fait deux »). Or, dans leurs recherches respectives sur les instrumentistes d'orchestre symphonique et sur les violonistes solistes, Bernard Lehmann et Izabela Wagner soulignent tous deux un investissement plus faible, une certaine mise en retrait des parents non musiciens vis-à-vis de la pratique de leurs enfants. Se trouvant là face à une pratique qui leur est étrangère, les parents non musiciens tendent à s'écarter et à s'en remettre au professeur pour tout ce qui relève de la pratique à proprement parler¹⁸. On peut alors supposer que ce même phénomène s'applique aux parents inscrits dans le projet Démos. Les parents ne se désintéressent pas de la pratique de leur enfant, mais ils ne se sentent pas légitimes pour y intervenir. On peut alors transposer à l'enseignement musical l'attitude que les parents de milieux populaires adoptent vis-à-vis de l'enseignement scolaire en général :

« Pour ces parents, l'école est le domaine de l'enseignement [...]. Ce n'est pas le domaine où s'exerce leur autorité parentale et ils n'y ont aucune légitimité. Seuls les enseignants, en tant que "spécialistes" et détenteurs de l'autorité légitime sur la scolarité, sur le domaine de l'école, sur les pratiques de l'enfant à l'école sont aptes à traiter des problèmes de l'école. Pour ces parents, aller à l'école pour discuter des questions scolaires n'a pas de sens : le fonctionnement de l'école ne relève pas de leurs prérogatives, pas davantage que les méthodes pédagogiques, et ils se sentent incompétents à aider leurs enfants dans leur scolarité. »¹⁹

Le fait est d'ailleurs que les parents s'investissent en revanche beaucoup sur des dimensions extra-musicales de Démos sur lesquelles ils ont plus de prises. Ainsi, dans un des ateliers observés, la réunion en vue de la préparation du séjour à Paris pour le concert à la Philharmonie a réuni la quasi-totalité des parents. De même, dans un autre atelier, les parents ont organisé une tombola pour récolter des fonds afin de financer leur séjour parisien. Enfin, dans un centre social disposant d'une cuisine, de nombreuses mères viennent préparer le déjeuner lors des journées de stage. Autant de signes qui peuvent être interprétés comme une volonté de s'investir dans le projet à partir de leur champ de compétence. Il s'agit là, comme nous le confiera l'une d'entre elles, d'une manière pour elles de se rapprocher des intervenants musicaux : « [Faire la cuisine au centre social] c'est pour être avec les profs aussi, être tous ensemble qu'on fait ça. Pour les voir. On discute un peu avec eux ».

En somme, à la manière de ce qui s'observe avec les parents des jeunes guitaristes électriques taxés aussi d'être à l'écart de la pratique de leurs enfants²⁰, l'apparente distance parentale masque un soutien plus discret, parce qu'indirect, à la pratique. Ce que les intervenants musicaux identifient comme un désinvestissement des parents vis-à-vis de la pratique de leur enfant doit en réalité plutôt être lu comme l'expression du sentiment d'illégitimité de ces derniers dans le domaine de la pratique musicale.

18 Bernard Lehmann, *Op. cit.* ou Izabela Wagner, « La formation des violonistes virtuoses. Les réseaux de soutien », *Sociétés contemporaines*, n°56, 2004, p.133-163.

19 Daniel Thin, *Op. cit.*, p.183-184.

20 Rémi Deslyper, « Faire de la guitare électrique, une activité juvénile sous influence parentale et scolaire », *Agora*, n°68, 2014, p.41-54.

04. Les intervenants musicaux face à de nouveaux collègues

Enfin, une autre innovation que propose Démos aux intervenants musicaux tient aux conditions d'exercice et, plus particulièrement, au caractère collectif du travail. En effet dans le cadre du projet, les intervenants sont amenés à diriger leurs ateliers en binôme avec un autre intervenant musical, et à être accompagnés le plus souvent par un animateur socioculturel.

4.1. Travailler en binôme

Parce que l'enseignement musical est un métier plutôt solitaire, le travail en binôme est, dans les premiers temps, toujours déstabilisant pour les intervenants à plus d'un titre. Déstabilisant, déjà parce qu'il demande aux intervenants de « gérer l'autre », gestion qui est d'autant moins évidente s'il existe une divergence sur les conceptions pédagogiques :

« Ce qui est très déstabilisant, c'est de travailler avec quelqu'un, parce qu'à la fois, il faut gérer le groupe et puis gérer l'autre. Alors avec Fabien, on se connaissait, on n'avait pas exactement les mêmes points de vue, mais on est assez intelligent tous les deux pour mettre de l'eau dans notre vin. Je pense que lui c'est pareil, il a fait du chemin. Il me connaissait sous un angle et il s'est dit "ha, punaise, je vais travailler avec elle !" et moi je me suis dit "ouille, je vais travailler avec lui". Et puis en fait ça fonctionne parce qu'on a appris à se connaître, à savoir comment l'autre réagissait, quel est son mode de fonctionnement et ce qu'on peut apporter à l'autre... »

Les divergences peuvent aussi tenir à une différence des modes d'exercices de l'autorité. Ainsi, comme on l'a déjà évoqué plus haut, une bonne part des conflits entre binômes tient à des décalages dans la manière de gérer les élèves. Un intervenant raconte ainsi que si les conflits avec son binôme sont rares, leur source repose souvent sur cette question de l'autorité :

« Avec mes binômes, on n'a pas trop de conflits non. Enfin, des petits parfois. Par exemple, mon binôme à X, quand il y a du bruit, que les enfants n'écoutent pas... Moi je suis d'avis de pousser une bonne gueulante, juste dire "Hé ho !", mais très fort. Lui il se pose et il attend que ça passe. Eh bien, par expérience, on a vu que ça ne marche pas. Mais ça a donné lieu à des discussions un peu conflictuelles, oui. »

Dans les cas les plus graves, cela peut même amener à la séparation du binôme, comme le relate un intervenant qui nous a confié avoir souhaité se séparer de son précédent

binôme car celui-ci était « trop proche » des enfants à ses yeux alors que lui tenait à maintenir une certaine distance.

Mais passés les premières inquiétudes et les quelques désaccords, et à quelques exceptions près, les intervenants soulignent la force de ce mode de fonctionnement qu'ils jugent très stimulant et qui, selon eux, enrichirait considérablement l'enseignement grâce à la complémentarité qu'il permet :

« [Avec mon binôme] on se connaissait avant. Euh... oui, oui, ça marche bien. C'est-à-dire qu'on est deux personnalités... ce n'est même pas opposé... On vit dans deux mondes totalement différents [...]. C'est complémentaire. Je ne sais pas s'il fait des efforts pour travailler avec moi. Moi j'essaie de... parce que moi je prends beaucoup de place quand même. Donc ce que j'essaie de faire, dans la mesure du possible, c'est de ne pas... tout flinguer [...]. On est vraiment deux artistes fondamentalement... aux antipodes. Enfin la manière dont on ressent notre métier, ce n'est pas ça. On ne partage pas ça. Mais ce qui est bien, c'est que je pense qu'on arrive à s'en servir, et de l'un et de l'autre. Je pense qu'il arrive à se servir de moi et inversement [...]. Il a son expérience. Et avec toutes ces expériences-là, on peut arriver à faire quelque chose de beaucoup plus riche. »

Le fonctionnement en binôme déstabilise aussi parce qu'il nécessite un nouveau mode de préparation des séances, une préparation concertée, ou même un travail de préparation tout court que, de leur propre aveu, plusieurs ne réalisaient plus (« ça faisait des années que je n'avais plus préparé mes cours »). Ainsi, en entretien, les intervenants reprochent régulièrement à d'autres binômes de ne pas préparer leurs séances :

« Karine et moi, on ne vient pas du tout les mains dans les poches comme ça peut arriver dans certains binômes : « Bon on voit et on improvise », on voit ce qui se passe, on a des idées sur le moment... C'est toujours des choses auxquelles on pense en amont. »

Enfin, conséquence indirecte du fonctionnement en binôme, l'exigence d'être deux multiplie, de fait, le nombre de remplacements pour pallier l'absence d'un des deux intervenants musicaux. Un intervenant parle ainsi en entretien de la « valse des remplaçants » qui peut être préjudiciable à l'enseignement. C'est cet impact des remplacements sur la logique pédagogique qu'illustre cette anecdote :

« Par exemple mon binôme à X, qui fait un travail remarquable, il avait fait le choix, auquel je n'adhérais pas, de passer sur la tenue d'archet des gamins et effectivement tu peux arriver à te débrouiller en le tenant n'importe comment. Tu te débrouilles [...]. »

Ça se défend. C'est un vrai choix. Quand il a été remplacé par 2 ou 3 profs différents, c'est le premier truc qui a été démonté par tous les profs. À juste titre. Mais à partir du moment où c'était choisi délibérément et qu'il savait que... Il fallait juste que ce soit clair. Et du coup, on s'est retrouvé pendant 2 ou 3 séances à avoir des profs qui voulaient tout corriger, et du coup ça va à l'encontre du prof [habituel] et les gamins tu leur dis blanc, puis noir, puis encore blanc, tu les perds. En tant qu'adulte, on se doit d'être cohérent avec les enfants. »

Si bien que, plutôt que d'assurer la séance à deux avec un remplaçant, certains intervenants préfèrent rester seuls et assurer une certaine stabilité pédagogique :

« Moi j'ai eu je ne sais pas combien de remplaçants sur un trimestre... Je fais quoi moi ? L'intervenant, à chaque fois, il faut que je lui explique ce qu'on est en train de faire. Je perds énormément de temps, je ne suis pas sur la même dynamique. [...] Est-ce qu'il va être dans le même état d'esprit que ce qu'on est en train de faire avec ma collègue ? [...] Là franchement, je préfère faire les séances tout seul. D'ailleurs c'est arrivé. »

4.2. Travailler avec un animateur : un rôle difficile à cerner

La présence d'un intervenant social ou d'un animateur socioculturel dans les séances fait toujours l'objet de grandes interrogations pour les intervenants musicaux. Ces derniers peinent en effet à saisir la fonction qu'il peut occuper dans le déroulement des ateliers. Cette difficulté est accentuée par la forte variété, déjà soulignée précédemment (chapitre 4), des profils des animateurs, et donc par la forte variabilité du degré et des formes de leur investissement dans les ateliers. Si bien que souvent, aux yeux des intervenants musicaux, l'intervenant social a *a minima* pour rôle d'assurer la discipline afin de permettre à l'intervenant musical d'enseigner. Le « bon intervenant social » va alors être celui qui se montre capable de « recadrer » les enfants, celui qui « a de l'autorité » et qui participe à la mise en place de bonnes conditions d'enseignement :

« On est toujours en équilibre entre le plaisir de faire de la musique et l'exigence que demande la musique pour sa pratique. Et alors, donc, autant l'ancien animateur n'avait pas compris les conditions qu'il fallait pour être concentré, pour pratiquer la musique, qui est quand même une activité très complexe... physique et intellectuelle très complexe, et sensori-motrice très complexe... Et en revanche Sophie [la nouvelle animatrice] a bien saisi ça et donc elle met une petite boîte pour les portables, maintenant, toutes leurs affaires personnelles sont dans une autre pièce, comme ça ils ne se lèvent pas pour aller chercher leur... pour aller regarder si ils ont un message. »

« Avant on avait Antoine [comme animateur], ça marchait nickel. Il était vraiment partie prenante, il apprenait l'instrument et quand ça montait dans les tours chez les gamins, il les recadrait, en deux mots c'était fini. [...] Maintenant on a un tout jeune, qui n'a aucune autorité, qui ne parle à personne... [...] Parce que le nouvel animateur... j'ai juste l'impression d'avoir un élève de plus. Il pose de bonnes questions, il apprend vite, c'est un adulte quoi, mais pendant le *tutti* il avait deux gamins assez agités autour de lui et c'était à moi de les recadrer. »

Cette manière d'envisager les intervenants sociaux est, on peut le penser, d'autant plus présente que les intervenants musicaux rechignent pour la plupart d'entre eux à faire « la police » et privilégient très largement le travail pédagogique. L'animateur est alors souvent envisagé, sans pour autant qu'ils le formulent ainsi, comme un moyen pour les intervenants musicaux de se décharger du travail « ingrat » de la gestion de la discipline en atelier pour se concentrer sur l'activité pédagogique, bien plus « valorisante ».

Cependant, et comme cela a déjà été évoqué (cf. chapitre 4), la répartition des rôles entre musiciens et animateurs tend à évoluer au fil du temps, notamment quand les équipes sont stables et qu'une dynamique d'échange de pratiques et de savoir-faire est possible. Aussi, au fil des semaines, la perception des animateurs par les intervenants musicaux peut être amenée à changer, et parfois aboutir à la participation active des premiers aux réflexions pédagogiques et à la préparation des séances. Ainsi, dans les ateliers disposant d'un animateur particulièrement qualifié et investi, les intervenants musicaux identifient beaucoup plus clairement le rôle de l'animateur (dans et en dehors de l'atelier) ce qui donne lieu à un véritable fonctionnement en trinôme dans lequel chacun participe activement, et de manière complémentaire, au bon déroulement de l'atelier.

4.3. Travailler avec un chef d'orchestre : le décalage des manières de présenter la musique aux enfants

Enfin, Démon amène aussi les intervenants musicaux à collaborer avec des chefs d'orchestre à travers les différents *tutti* qui ponctuent l'année pour la préparation du concert final. Ce travail avec les chefs d'orchestre s'avère toutefois souvent problématique pour les intervenants musicaux interrogés. Ceux-ci soulignent en effet régulièrement l'absence d'échange et de concertation préalable avec le chef d'orchestre sur la manière de présenter et de travailler les morceaux avec les enfants, compliquant dès lors considérablement, à leurs yeux, le bon déroulement des répétitions d'ensemble.

De fait, comme nous avons pu l'observer, il existe un réel décalage entre les approches des intervenants musicaux et des chefs d'orchestre, décalage dont rendent bien compte les nombreuses incompréhensions des enfants en *tutti* face aux demandes du chef d'orchestre. Les consignes de ce dernier se révèlent en effet souvent particulièrement difficiles à comprendre pour les enfants (« je comprends rien à ce qu'il dit » nous confiera, à propos du chef d'orchestre, un enfant en *tutti*) qui doivent alors solliciter régulièrement les intervenants musicaux pour se faire, en quelque sorte, « retraduire » la consigne. Pour ce que nous avons pu en voir, ce décalage tient surtout au fait que les chefs d'orchestre s'inscrivent dans une approche très écrite de la musique, en référence directe à la partition, là où les intervenants musicaux ont, conformément aux principes pédagogiques du projet, cherché à développer une approche plus orale de la musique chez les enfants. Ainsi, par exemple, lors d'un *tutti* observé, le chef d'orchestre indique souvent aux enfants le point de départ dans le morceau avec ce type de formulation : « on part à 2 avant C ». Cette formulation, qui signifie qu'il faut partir 2 mesures avant la partie C, a globalement été très peu comprise par les enfants. Comprendre qu'il faut partir « 2 avant C » suppose en effet d'être en mesure d'identifier la partie C et de savoir repérer les mesures sur la partition, soit un mode de repérage dans le morceau assez différent de ce qu'ont cherché à développer les intervenants musicaux chez les enfants. Comme on le verra plus loin (cf. chapitre 6), les enfants se basent beaucoup sur des systèmes de notation alternatifs à la partition, à travers, par exemple l'utilisation de codes couleurs pour identifier une partie récurrente dans le morceau. Dès lors, quand il parle de commencer « 2 avant C », le chef d'orchestre se situe dans un registre de cognition musicale, dans une manière de penser la musique très différente de celle que cherchent à transmettre les intervenants musicaux aux enfants. En somme, parce qu'ils ne mettent pas en œuvre les mêmes manières de penser et de dire la musique, intervenants musicaux et chefs d'orchestre ne parviennent pas toujours à travailler dans le même sens.

On peut toutefois souligner que sur la fin du 2^e volet de Démos, des rencontres ont été mises en place entre chefs d'orchestre et intervenants musicaux. Elles ont, entre autres, permis une harmonisation des formes de communication musicale entre ces deux catégories de protagonistes du projet. Ont ainsi été définies de façon commune les différentes manières de nommer les parties des morceaux au programme. Les intervenants interrogés nous ont alors expliqué avoir particulièrement apprécié cette « mise au clair » des terminologies utilisées.

Démos confronte les intervenants musicaux à de nombreuses innovations auxquelles il leur faut, parfois difficilement, s'adapter. Mais, si les innovations du projet bousculent, à des degrés divers, les intervenants musicaux, c'est très certainement pour les enfants que Démos constitue la plus

grosse nouveauté. Aussi allons-nous, dans le chapitre suivant, nous pencher sur la manière dont les enfants se saisissent du projet.

#06

L'appropriation par les enfants d'un projet aux lectures multiples



Dans ce chapitre, nous allons nous intéresser à l'appropriation de Démos par les enfants concernés, autant du point de vue de la transmission musicale que, plus largement, du point de vue des normes de comportement portées par les divers intervenants dans les ateliers.

Il est difficile de procéder à une description générale des modalités d'appropriation du projet par les enfants, compte tenu de la diversité des configurations dans lesquelles s'inscrivent les différents groupes (cf. chapitre 4), cette diversité se traduisant concrètement par des variations importantes en matière d'appropriation. En effet, comme évoqué précédemment, les pratiques des intervenants dans les différents groupes sont à la fois variables et hybrides, autant du point de vue des modalités de l'apprentissage collectif (alternance entre travail en groupe entier, en demi-groupe, en groupe de quelques enfants ou encore apprentissage individuel), du choix des répertoires travaillés (importance du répertoire dit « classique » dans les morceaux joués à la représentation de fin d'année mais en même temps place croissante des musiques dites « du monde », et autres répertoires mobilisés pour les morceaux joués en « autonomie »), ou encore des modalités d'utilisation de la partition dans l'apprentissage (qui est plus ou moins différée et mobilisée de manière diverse).

De même, les modes d'encadrement des comportements et de gestion des groupes sont très diversifiés : l'accent mis sur les normes de comportement est plus ou moins fort du côté des intervenants musicaux, la présence, le degré et les domaines d'intervention des animateurs étant également très variables. Ainsi, la dimension éducative – au sens large – portée par Démos est plus ou moins affirmée selon les groupes, au centre des efforts de l'ensemble des intervenants dans certains cas, plus marginale dans d'autres.

Enfin, les enfants eux-mêmes conduisent à une certaine hétérogénéité des groupes, aussi bien du fait du territoire d'implantation – plus ou moins enclavé et touché par la précarité –, que de par les modalités de recrutement qui, comme on l'a vu, ne prennent pas en compte les critères sociaux de la même manière d'un groupe à un autre. Ce faisant, si dans tous les cas les ateliers accueillent des publics contrastant avec ceux des conservatoires et qui amènent fréquemment les intervenants musicaux à questionner leurs pratiques, les groupes présentent des caractéristiques sensiblement hétérogènes. Ainsi, si dans un certain nombre d'ateliers, les enfants sont nombreux à se trouver dans des situations de grande précarité sociale (exemples : parents au chômage, employés dans des domaines très touchés par le temps partiel contraint et les contrats de courte durée, ouvriers non qualifiés, mères au foyer)¹, d'autres groupes sont davantage mixtes socialement, pouvant accueillir des enfants issus des classes moyennes, voire de classes moyennes supérieures (exemples : parents ingénieurs, enseignants du primaire ou du secondaire). Au-delà de la catégorie socio-professionnelle des parents, on peut faire l'hypothèse, sans qu'il s'agisse d'un axe de réflexion approfondi par la présente étude, que les trajectoires et les configurations familiales peuvent avoir un impact sur le rapport des enfants au dispositif, à l'instar de ce que peuvent observer Bernard Lahire² ou Zaihia Zéroulou³ sur le rapport au savoir dans un même milieu social, en l'occurrence, pour ces deux recherches, dans des familles de milieux populaires. Ainsi, par exemple, certains enfants, bien que de milieux modestes, peuvent avoir des proches musiciens ou artistes leur donnant une certaine familiarité avec la pratique instrumentale⁴.

Nous commencerons donc tout d'abord par aborder la diversité des modes d'appropriation des pratiques pédagogiques déployées dans les ateliers par les enfants. Nous nous pencherons ensuite sur la question de l'articulation des normes de comportement et du savoir-vivre ensemble portées par les ateliers, avec les modes de socialisation des enfants qu'ils accueillent.

1 Les informations dont nous disposons sur le sujet ne sont pas complètes : elles reposent sur les déclarations des enfants au moment des observations et des entretiens, ainsi que sur les réponses qu'ils ont données à une précédente enquête par questionnaire impulsée par la Cité de la musique en 2014, et réalisée par Marina Sichantho et Christelle Califano (Cité de la musique, *Enquête sur le profil socioculturel des enfants Démos, année 2013-2014*, étude interne, juillet 2014). Les informations collectées ne sont donc pas toujours très précises, les non-réponses étant fréquentes et avoisinant le tiers de l'échantillon de l'enquête précédemment citée. De ce fait, il peut y avoir des biais importants dans les estimations faites par cette enquête quantitative concernant la profession des parents, avec notamment une possible surestimation de ceux exerçant une profession relevant des cadres et professions intellectuelles supérieures.

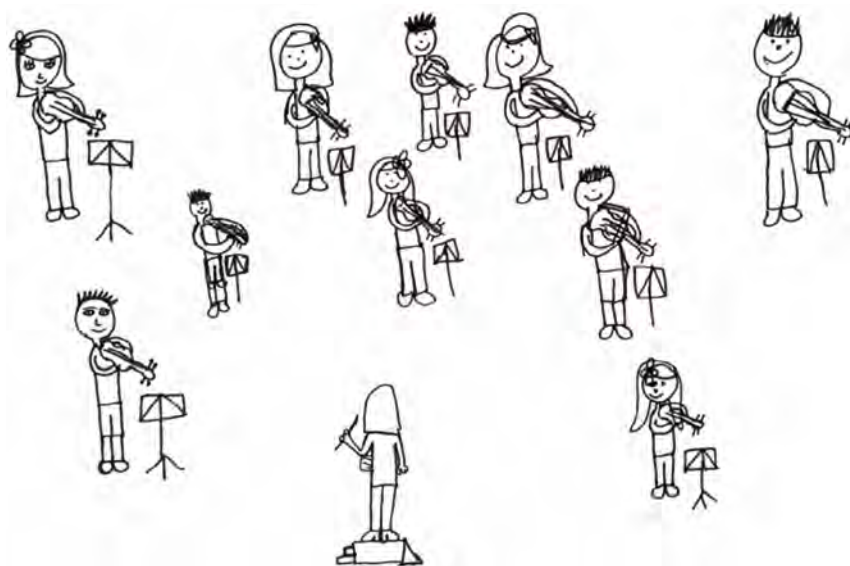
2 Bernard Lahire, *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Gallimard/Le Seuil, 1995.

3 Zaihia Zéroulou, « La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation », *Revue française de sociologie*, vol.29, n°3, 1988, p.447-470.

4 On pense par exemple au cas d'un enfant dont le père est griot, originaire du Mali.

01. La variété des modes d'appropriation par les enfants de pratiques pédagogiques hybrides

Illustration 7 : Dessin d'un enfant



Les pratiques d'enseignement, hétérogènes selon les groupes, se traduisent par un rapport des enfants à la pratique instrumentale très diversifié. Il s'agit néanmoins ici de dégager les grandes tendances, tout en les mettant en rapport avec les constats faits précédemment concernant les types de pédagogies déployées dans le projet Démon.

1.1. Les « forces » de la pédagogie Démon

Si, comme évoqué en introduction de ce chapitre, les pratiques pédagogiques mises en œuvre par les intervenants dans Démon se caractérisent par leur hybridité et leur variabilité, certaines constantes semblent se retrouver au niveau du type de pratiques instrumentales observé chez les enfants concernés.

Ainsi, du point de vue de beaucoup d'intervenants musicaux interrogés, les élèves de Démon présentent des qualités musicales indissociables des choix pédagogiques du projet, comme le souligne par exemple cet intervenant :

« Je reste quand même assez épaté de voir où ils en sont au bout d'un an en comparaison d'élèves de X [une autre école de musique] ou d'élèves d'un conservatoire. Ça reste quand

même assez hallucinant. Non mais je le dis objectivement, de voir aujourd'hui où ils en sont après un an, il y a quand même... Là tu te dis : "On touche à un truc quand même". »

Les enseignants mettent en exergue le fait que les apprentissages vont très vite dans Démon par certains aspects. Ce rythme très soutenu de la progression est relié explicitement, par les intervenants musicaux, aussi bien à la pédagogie collective qu'aux méthodes d'apprentissage moins centrées sur la partition que ce n'est le cas traditionnellement, comme l'explique cet intervenant :

« C'est pour ça que c'est aussi une bonne idée, ce projet. Tu vois, jouer avec des professionnels, c'est vrai en musique, mais c'est aussi vrai en tennis, quand tu joues avec quelqu'un qui joue mieux que toi, tu joues mieux. Ça veut dire que c'est possible, cette amélioration du geste technique, ce meilleur geste technique il est possible avec quelqu'un qui joue bien. [...] Dès que tu as une partition, d'un coup, tout ce qui se ferme, parce que tu vas vouloir faire ce qu'il y a écrit, quand tu sais lire la musique, et tout ce qui va s'ouvrir si tu... Tout ce que tu vas envisager différemment sans partition. Eh bien Démon, ça commence par là, ça prend les choses par ce bout-là, à l'envers du conservatoire. Et c'est très important, la musique elle est là, c'est un aide-mémoire l'écrit, mais la musique n'est pas sur la partition, elle est ailleurs. Et c'est pour ça qu'ils développent des compétences où ils sont plus avancés que les enfants de conservatoire, parce qu'ils rencontrent ça dès le début : travailler avec d'autres, le truc de la pulsation, ils vont se caler avec d'autres, ou pas, mais ils vont sentir cette expérience-là. »

Ici, l'intervenant fait allusion implicitement à l'important travail réalisé par l'équipe Démon sur l'arrangement des morceaux, qui permet à des musiciens de niveaux très différents de jouer ensemble, ainsi qu'au parti pris de mélanger enseignants, autres musiciens professionnels, élèves de conservatoire et élèves de Démon dans les orchestres. De son point de vue, ce type de situation de jeu permettrait de dépasser par imprégnation ou mimétisme certaines difficultés techniques. En outre, il met l'accent

sur le fait que ne pas « partir de la partition » dans l'apprentissage favoriserait d'autant plus ces qualités, qui ne seraient pas ainsi bridées par le cadre de l'écrit.

Au-delà de l'échéance très rapide du concert de fin d'année pour des enfants ayant débuté la pratique instrumentale en septembre, nous avons pu en effet faire le constat, durant les observations, de l'implication des débutants dans la réalisation de morceaux collectifs dès leurs premières séances d'atelier. C'est par exemple le cas dans un groupe où plusieurs enfants ayant arrêté l'année précédente ont été remplacés par des débutants, alors que tous les autres élèves du groupe avaient déjà au moins un an de pratique. Ces élèves débutants ont ainsi appris les quelques notes les plus simples techniquement à réaliser, puis ont retenu par cœur une mélodie simple composée de ces notes, ce qui leur permet d'accompagner les autres élèves qui jouent pour leur part des parties bien plus complexes à l'aide de la partition (bien qu'une grande partie d'entre eux jouent aussi principalement par cœur, comme nous le verrons plus bas).

En outre, certaines pratiques instrumentales se basent essentiellement sur l'écoute de ce que jouent les autres membres du groupe, peuvent intervenir elles aussi très rapidement dans le « cursus » Démos, comme c'est le cas par exemple des jeux d'improvisation observés dans un des ateliers⁵.

1.2. Les rapports à la pratique instrumentale, entre reflet des caractéristiques du projet et modes d'appropriation hétérodoxes

Les modes d'appropriation du projet reflètent en partie les « invariants » de la pédagogie de Démos, une partie d'entre eux relevant parfois de ce qu'on peut qualifier de « modes d'appropriation hétérodoxes ». Apparaissent ainsi, de manière quasi-inhérente à des projets s'inscrivant dans une logique de démocratisation culturelle visant à favoriser la rencontre entre certaines formes culturelles

et des publics qui en sont a priori éloignés, des décalages entre les manières dont les intervenants envisagent le dispositif et les types d'investissement observés chez les enfants⁶. Davantage que sur le degré d'engagement des élèves dans la pratique, c'est bien plus sur le terrain des manières de s'investir que se manifestent ces décalages.

La pédagogie collective : le poids important de la sociabilité

Premièrement, l'accent mis dans Démos sur la dimension collective de l'apprentissage de l'instrument a pour corollaire, du côté des rapports à la pratique des enfants, une importance fréquente, à leurs yeux, des relations de sociabilité qui irriguent la pratique. Les manifestations de cette importance accordée au groupe sont nombreuses. Par exemple, les enfants interrogés, invités à représenter par le dessin les activités qu'ils apprécient le plus dans le cadre de Démos, choisissent de dessiner pour un certain nombre d'entre eux les moments de sociabilité et de jeu comme les goûters ou les pauses⁷. Cela se confirme également dans l'enquête quantitative auprès des élèves précédemment citée⁸, une très nette majorité des élèves affirmant préférer la pédagogie collective aux cours individuels.

Pour éclairer cette prégnance du groupe, il est important de décrire les modalités de recrutement des enfants dans les ateliers de Démos. En effet, il s'agit, pour un certain nombre de groupes, d'enfants et de familles qui fréquentent le centre accueillant l'atelier, et donc qui habitent dans la zone couverte par celui-ci, participent à d'autres activités y étant organisées, et ont l'occasion de se côtoyer à d'autres occasions que Démos. Ainsi, les relations d'interconnaissance entre enfants préexistent souvent à leur entrée dans l'atelier, certains d'entre eux étant d'ailleurs de la même famille, qu'il s'agisse d'une même fratrie ou de parenté plus lointaine (cousins notamment). C'est par exemple ce qu'on peut voir dans cet extrait d'entretien avec un groupe d'enfants :

6 C'est par exemple ce qu'observe Stanislas Morel au sujet des partenariats menés par l'Opéra de Paris avec des classes de collèges ZEP, dans lesquelles on peut observer des réceptions à certains égards décalées par rapport aux attentes des enseignants (Stanislas Morel, « Une classe de ZEP à l'Opéra de Paris. Les enjeux de l'action culturelle », *Réseaux*, vol.3, n°137, 2006, p.173-205).

7 Dans la même logique, un enfant, lors de la dernière séance d'atelier de l'année 2013-2014 dédiée à l'auto-évaluation, invité à parler de ce qu'il aime bien dans Démos dans une rubrique libre intitulée « appréciation », dessine des chips et un gâteau, faisant ainsi référence aux goûters régulièrement organisés dans cet atelier comme dans la plupart de ceux observés.

8 Cité de la musique, *Enquête sur le profil socioculturel des enfants Démos, année 2013-2014*, Op. cit.

5 Cette pratique, qui intervenait à la fin de l'atelier, se déroulait ainsi : quelqu'un (souvent un des intervenants) lançait un court thème qu'il jouait en boucle, et les enfants devaient imaginer la manière dont ils allaient pouvoir trouver quelque chose à jouer « par-dessus » cette première boucle. Quand ils avaient trouvé, ils devaient lever la main pour demander l'autorisation de commencer à jouer, jusqu'à ce que tout le groupe joue en même temps, avant que les intervenants ne demandent aux premiers entrés dans l'improvisation d'arrêter de jouer. À l'issue de la séquence, il ne restait donc plus que l'intervenant qui avait commencé à jouer et le dernier intervenu.

« Enfant 2 : Ma sœur elle fait du trombone et mon cousin il fait de l'euphonium dans Démos.

Enquêteur : Mais alors, vous vous connaissez tous !

Enfant 4 : Moi y'en a un, il s'appelle Youness, et c'est mon copain, il est dans ma classe.

Enfant 3 : Et moi c'est mon cousin (rires).

Enquêteur : Ha oui, vous vous connaissiez déjà avant Démos ?

Tous : Oui.

Enfant 1 : Moi il y en a deux ou trois que je connaissais pas avant.

Enfant 3 : Je ne les connais pas tous, mais je les connais pratiquement tous. J'en connais plus de la moitié. »

En outre, si c'est souvent via les séances de présentation du projet Démos faites par les structures d'accueil en direction des parents (en début de cycle, voire en début de chaque année quand il y a des places vacantes dans le groupe), ou des sollicitations plus ciblées de certaines familles par les structures d'accueil que les enfants sont conduits à entrer dans Démos, l'exemple donné par quelqu'un de l'entourage est un motif souvent évoqué par les enfants pour relater leur entrée dans le dispositif⁹, comme on peut le voir par exemple dans le cas de cette élève dont la sœur l'a précédée dans l'atelier :

« Enfant 1 : Moi aussi, quand je regarde des vidéos, chez moi, sur ma tablette, je vois des concerts, des gens, en plus j'ai aussi vu la vidéo de ma sœur [jouant dans le cadre de la représentation de fin d'année de Démos], elle est passée sur Canal +, et je l'ai enregistrée sur ma tablette et je l'ai regardée. J'ai vu c'était quelle couleur son t-shirt.

Enquêteur : Et ça t'avait donné envie de faire du violon ?

Enfant 1 : Oui. En plus c'est bien le violon. »

Dans un contexte où il n'est pas forcément aisé de parvenir à ce que les enfants soient assidus aux ateliers – enjeu central dans le travail avec les familles –, cette dynamique de sociabilité peut constituer un atout du dispositif aux yeux des enfants. En outre, on peut imaginer que ce fort degré d'interconnaissance entre les élèves favorise les processus de transmission à travers le jeu collectif, qui, comme on l'a souligné plus haut, sont fréquemment évoqués par certains enseignants. Dans cette mesure, la prégnance du groupe dans le rapport à la pratique instrumentale semble donc s'inscrire dans la logique des intentions des concepteurs du projet et des intervenants. Néanmoins, sous d'autres aspects, on peut envisager certaines manifestations de la prégnance

de la sociabilité dans les ateliers comme des formes d'appropriation hétérodoxes, pas forcément recherchées par l'équipe Démos.

Ainsi, les liens qui unissent les enfants peuvent peser fortement sur l'appréciation de la pratique de l'instrument dans le cadre de Démos. C'est ce qu'illustre le cas d'une élève qui, après deux ans de pratique, a été rejointe par sa sœur cadette avec laquelle elle entretient manifestement une relation de rivalité. Elle relie dans cette mesure l'arrivée de sa sœur dans l'atelier et le fait que l'activité lui plait moins qu'auparavant :

« Enfant 1 : Au début j'aimais bien, mais là j'aime moyen.

Enfant 2 : Moi aussi.

Enquêteur : C'est depuis quand ?

Enfant 2 : C'est parce qu'en fait ma petite sœur est venue !

Enquêteur : Toi c'est parce que ta petite sœur est venue ?

Enfant 2 : Oui, après elle n'arrête pas de me regarder !

Enfant 1 : Ah ouais, ta sœur elle t'embête trop, je sais !

Enquêteur : Pourquoi elle te regarde tout le temps ?

Enfant 2 : Parce que quand Aurélien [l'intervenant] dit : "C'est bien Chahna !", tout ça, elle me regarde, elle me fait : "clac clac" (elle claque la langue, mimant sa sœur empruntant un air fier). »

Inversement, dans un des ateliers observés, un élève débutant, après que son frère ait émis le souhait d'arrêter la pratique et ait cessé de venir, se désinvestit progressivement des ateliers pour arrêter à son tour.

En outre, pour certains élèves, les dimensions inhérentes au groupe et extérieures aux enjeux de transmission peuvent prendre le dessus, devenant à certaines occasions la grille de lecture dominante de l'activité. La sociologie des réseaux sociaux peut venir éclairer en partie ces phénomènes : de telles configurations de groupe, se rapprochant du modèle de la clique (terme désignant des groupes dont tous les membres se connaissent individuellement), peuvent être liées à un poids particulièrement fort du collectif sur les comportements individuels et à l'exercice d'un contrôle social fort des uns envers les autres, surtout si les liens entre les enfants sont des liens faibles (terme désignant le lien entre des personnes qui n'entretiennent pas de rapports privilégiés en dehors du groupe)¹⁰. La littérature sociologique converge par ailleurs vers le constat que l'emprise des groupes de pairs tend à se renforcer avec l'avancée en âge et notamment à l'entrée dans l'adolescence, ce qui peut venir éclairer certains propos des intervenants relatant certaines difficultés avec les enfants quand ils entrent dans cette période du cycle de vie (à l'échelle du dispositif dans son ensemble, les plus

9 Cela se confirme plus globalement au niveau de l'ensemble des groupes, puisque comme on peut le voir dans l'enquête de Marina Sichantho et Christelle Califano, 31 % des enfants ont connu Démos via la famille, et 13,5 % par les « copains », ce qui, si l'on cumule ces deux modalités, est de loin le premier mode de connaissance du dispositif [Cité de la musique, *Enquête sur le profil socioculturel des enfants Démos, année 2013-2014, Op. cit.*].

10 Cf. à ce sujet Dominique Pasquier, *Cultures lycéennes. La Tyrannie de la majorité*, Autrement, 2005.

agés ont autour de 14-15 ans¹¹), même si ici, ce n'est pas forcément le groupe de pairs constitué par les enfants de l'atelier qui entre en jeu, mais d'autres liens plus électifs en dehors de Démos (un intervenant nous dit par exemple : « Et puis quand on commence à avoir des pré-ados, enfin voilà : "c'est nul la musique" [imitant une élève] »)¹².

En outre, un facteur qui semble dans certains cas favoriser cette pénétration très forte des logiques de sociabilité dans l'activité, souvent accompagnée d'une difficulté à percevoir la pratique de l'instrument en elle-même et pour elle-même, est la localisation de l'atelier. En effet, comme évoqué dans le chapitre 4, le lieu d'accueil est variable d'un groupe à un autre, certains ateliers prenant place dans la structure d'accueil elle-même, tandis que d'autres se font dans un local dédié. Quand l'accueil du groupe est fait dans la structure, et dans une salle qui est fréquentée par ailleurs par les enfants, on peut faire l'hypothèse que cela incite davantage les enfants à considérer les ateliers comme une activité comme une autre parmi celles effectuées dans le même lieu, et souvent avec les mêmes enfants. C'est en tout cas ce que suggère cet intervenant musical :

« Le fait d'avoir changé de lieu et d'avoir notre salle Démos, où ils viennent que pour faire ça et pas autre chose, c'est beaucoup plus facile de les avoir concentrés, et un peu moins fofous. Parce que ça les sort un peu de leur cadre, où justement au centre social, ils se défoulent, ils sont là pour s'amuser. Alors nous aussi on est là pour s'amuser, mais comme on leur demande tellement de concentration, on est obligé de les avoir calmes et attentifs. »

La focalisation très forte sur les enjeux liés à la sociabilité ne concerne néanmoins pas l'ensemble des enfants observés, une partie d'entre eux ayant moins de liens avec le reste du groupe et/ou ayant développé des rapports à la pratique instrumentale valorisant davantage cette dernière en elle-même et pour elle-même. Certains élèves séparent ainsi, dans leur propos, dimensions relationnelles au sein du groupe et niveau des apprentissages. C'est le cas de ce groupe de quatre enfants que nous avons interrogés, exprimant un sentiment d'ennui du fait que les ateliers n'avancent pas assez vite pour eux, « retardés » par d'autres élèves plus jeunes ou de moins bon niveau comme l'expliquent ces enfants d'un des groupes étudiés, tout en soulignant que la formule Démos est « mieux » que l'école de musique car elle permet de ne pas « gâcher »

un mercredi après-midi en étant isolé des pairs : « C'est trop simple ce que font les Démos 1 [...], nous on apprend pratiquement rien et eux ils n'arrivent déjà pas à faire Démos 1 ».

Une des pistes d'explication qui peut être évoquée dans ce cas précis est le fait que ces enfants aient suivi – ou suivent encore – d'autres formes d'apprentissage de l'instrument, ce qui, au-delà de refléter le fait qu'ils sont de milieux plutôt plus favorisés culturellement et socialement que les autres élèves (parents ingénieurs – bien qu'au chômage –, chef de service en mairie et instituteur, membres de la famille musiciens amateur pour plusieurs d'entre eux : grand-mère pianiste, père corniste, mère chanteuse lyrique)¹³, peut éclairer le fait qu'ils séparent davantage l'apprentissage de l'instrument des relations de sociabilité dans lesquelles il s'inscrit, car il dépasse pour eux le contexte de Démos.

L'accent sur l'oralité : un usage diversifié de la partition

L'accent mis sur l'oralité dans Démos, très variable d'un atelier à un autre et déployé face à des enfants dont les caractéristiques et les situations ne sont pas homogènes, donne lieu à des modalités d'appropriation diversifiées du côté des élèves, perceptibles dans la manière dont ces derniers mobilisent la partition.

Ainsi, les niveaux en termes de lecture de notes sont hétérogènes, notamment du fait des différences d'ancienneté des enfants dans le projet. Ainsi, par exemple, alors que nous constatons durant les observations que certains enfants ayant plusieurs années de pratique parviennent à déchiffrer (à leur rythme) les passages de morceaux qu'ils ne connaissent pas encore et sont en train de travailler, d'autres – les débutants après quelques mois de pratique mais aussi certains des élèves qui ont plus d'un an de pratique – s'appuient moins et avec plus de difficulté sur la partition. L'extrait d'entretien suivant permet de voir cette variété des rapports à la partition, y compris au sein d'un même groupe et chez des enfants considérés de même niveau (les groupes d'enfants constitués pour les entretiens collectifs étaient basés, le plus souvent, sur le niveau et l'ancienneté des enfants dans le projet) :

11 Cité de la musique, *Enquête sur le profil socioculturel des enfants Démos, année 2013-2014*, *Op. cit.*

12 Sylvie Octobre, Christine Détrez, Pierre Mercklé et Nathalie Berthomier, *L'Enfance des loisirs. Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*, DEPS, Ministère de la Culture et de la Communication, 2010 ; Dominique Pasquier, *Op. cit.*

13 Selon les chiffres de l'enquête support de *L'Enfance des Loisirs* (Sylvie Octobre, Christine Détrez, Pierre Mercklé et Nathalie Berthomier, *Op. cit.*), auxquels nous avons accès, l'apprentissage d'un instrument (quel que soit son cadre) concerne un quart des élèves ayant un parent appartenant aux classes supérieures, contre un élève sur 10 ayant deux parents ouvriers, employés ou inactifs.

« Enquêteur : Mais c'est compliqué de lire la musique ?
 Enfant 1 : Ouais, si, au début c'est super difficile, mais après ça va.
 Enfant 2 : Moi y'a des signes que je comprends et des signes que je comprends pas.
 Enfant 1 : Moi je les comprends tous.
 Enfant 2 : Moi hier, je viens juste de découvrir un signe.
 Enquêteur : Ha oui, lequel ?
 Enfant 2 : C'est un signe où c'est un silence.
 Enfant 3 : Le sol il est trop facile à savoir.
 Enquêteur : Pourquoi ?
 Enfant 3 : Parce qu'il y a un petit trait et après là, y'a le signe.
 Enquêteur : Et comment ça se fait que vous savez jouer certains morceaux sans partition ?
 Enfant 1 : Parce qu'on les a appris sans partition.
 Enquêteur : Et c'est mieux d'apprendre sans partition ?
 Tous : Oui !
 Enfant 1 : C'est mieux quand les chansons, elles sont courtes, mais y'en a, elles sont trop longues pour les apprendre sans partition. »

Dans cet extrait, le premier enfant qui intervient dans l'échange estime qu'il maîtrise tous les signes utilisés dans les partitions étudiées, tandis que le second explique qu'il ne comprend pas certains éléments de ces dernières. En outre, si le premier enfant rejoint ses camarades sur le fait que « c'est mieux » d'apprendre sans partition, il insiste quand même sur l'intérêt de disposer de cet outil pour certains morceaux pour lesquels la mémoire serait insuffisante.

Cependant, même pour les enfants ayant plusieurs années de pratique derrière eux, et étant en mesure de déchiffrer la partition, celle-ci reste dans l'ensemble source de difficulté, et peu centrale dans les modes de jeu des élèves de Démos (place réduite qui semble d'ailleurs correspondre aux conceptions pédagogiques de Démos). Ainsi, beaucoup d'enfants cherchent à apprendre par cœur les morceaux, la partition étant mobilisée comme un aide-mémoire en cas de doute ou d'oubli d'une partie du morceau. Pour beaucoup d'enfants, le « travail » à effectuer sur les morceaux chez eux est avant tout de les apprendre par cœur, comme l'explique par exemple Johanna :

« Johanna : Comme je savais pas jouer *Kalinka*, que je buggais comme une vieille mémé, eh bien en fait Adrien [l'intervenant] il m'a mis les doigtés. Ensuite, après, j'ai continué chez moi pour ma partie, et après je l'ai apprise par cœur !
 Enquêteur : Tu as appris par cœur ? (Elle acquiesce). Et là, tu regardes toujours la partition, ou tu sais jouer sans la partition ?
 Johanna : Non, des fois j'oublie un peu la partition, donc je regarde la partition quand même, même si je la connais par cœur. »

En effet, comme le soulignent la quasi-totalité des intervenants dans Démos, une partie des élèves jouent « par cœur » et sans vraiment regarder la partition, y compris quand ils exécutent les morceaux du répertoire orchestral défini par Démos chaque année pour le concert de fin d'année, comme nous avons pu l'observer nous-mêmes à l'occasion des concerts de juin 2014 à la salle Pleyel. De ce fait, de nombreux intervenants musicaux assurent une fonction de guidage des enfants dans l'exécution du morceau, en leur indiquant les débuts et fins des passages à jouer, en oralisant les notes, ou encore en donnant des indications destinées à limiter la difficulté de lecture (exemple : corde jouée, position de main ou de doigt), comme le montrent nos observations de *tutti* et de situations de jeu collectif avec partition, et comme nous l'expliquent eux-mêmes les musiciens.

Par ailleurs, les enfants se basent beaucoup sur des systèmes de notation alternatifs à la partition, et qui reposent sur des logiques d'ordre plus concret, comme l'écriture des doigtés pour les instruments à cordes (qui, dans la mesure où l'essentiel des notes est joué sur une corde, revient à indiquer le doigt et la case à jouer), le coloriage des notes identiques pour les cuivres (jouant les parties d'accompagnement, il s'agit de motifs répétant plusieurs fois de suite la même note), ou encore l'écriture des notes en toutes lettres. Bien souvent, ces compléments à la partition sont considérés comme des aides indispensables à la lecture par les enfants, comme on peut le voir par exemple dans les propos de ces élèves :

« Enquêteur : Mais vous arrivez bien à lire la musique maintenant ?
 Enfant 1 : Ben on écrit les positions en dessous, 1, 2, 0... Après on colorie, après qu'on a colorié, quand c'est la même couleur on peut regarder quand c'est pareil.
 Enfant 2 : On colorie, après on met les notes en dessous et quand c'est pareil, on colorie de la même couleur sauf qu'on n'écrit pas les notes. Ça veut dire que c'est pareil que l'autre.
 Enquêteur : Mais si tu revoyais la partition, tu crois que tu arriverais à le rejouer ?
 Enfant 1 : Euh, oui ! Enfin, avec les doigtés bien sûr ! Ça m'aide beaucoup les doigtés !
 Enquêteur : Vous ne savez pas sinon quelle corde c'est et quel doigt il faut mettre dessus ?
 Enfant 2 : Mhm mhm (il répond négativement).
 Enfant 1 : Non, parce que le zéro ça peut dire le do, sol, ré, la (en chœur avec enfant 2). Et nous on confond, quoi. [...]
 Enfant 2 : Donc on peut pas savoir !
 Enfant 1 : Et en fait Aurélien [l'intervenant] il nous dit c'est quelle corde, à part quelle corde et quelle corde il faut pas jouer. Et depuis je retiens ça dans ma tête.
 Enquêteur : Et comment vous savez que c'est le premier du sol, et pas le premier de...
 Enfant 1 : Parce que en fait Aurélien il nous dit, c'est tout sur la corde de sol, à part sur la corde de ré. »

La partition est donc mobilisée par une partie des enfants essentiellement à travers ces indications supplémentaires qui, combinées avec les symboles solfégiques – ceux-ci donnent à ces lecteurs une représentation visuelle du passage musical à effectuer (notamment au niveau de la hauteur des notes et de leur variation, de la présence de silence) – permettent l'exécution du morceau.

On peut comprendre, au vu de ces observations, que l'apprentissage du solfège soit largement considéré comme un aspect difficile de l'apprentissage de l'instrument, ce qui apparaît dans l'enquête quantitative réalisée auprès des enfants du dispositif : cette opinion est émise par 59 % des enfants¹⁴. Les observations et les entretiens que nous avons réalisés rejoignent ce constat, les moments de l'apprentissage jugés les plus difficiles par une bonne partie des enfants étant ceux les plus basés sur l'usage de la partition. C'est par exemple le cas des moments de déchiffrage entamant le travail sur un morceau (« avoir une nouvelle partition, c'est le plus compliqué au monde ! », nous dit un élève lors d'un entretien collectif). De même, les *tutti* sont des moments difficiles pour un certain nombre d'enfants, qui jouent à cette occasion uniquement avec la partition pendant un temps relativement long, comme le souligne cet intervenant : « Il faut varier les activités [...], quand tu es avec un groupe d'enfants, tu ne peux pas faire... C'est pour ça que c'est dur les *tutti*, parce qu'en atelier, ils ne vivent jamais ça, d'être une heure et demie sur une chaise à jouer les partitions, on ne le fait jamais. » D'après nos observations, les enfants, en *tutti*, se plaignent en effet de ne pas assez jouer (de fait, en *tutti*, le chef d'orchestre fait souvent travailler un pupitre spécifique et pendant ce temps les autres attendent), de jouer « toujours la même chose » (en *tutti* le chef d'orchestre décompose beaucoup le morceau et fait répéter les parties indépendamment les unes des autres) et ont pour beaucoup d'entre eux des difficultés à commencer le morceau ailleurs que par son début (ce que le chef d'orchestre demande très souvent, du fait qu'il travaille par mesures). D'ailleurs, pour une bonne part d'entre eux, quand ils sont perdus, les enfants regardent autour d'eux ce que font les autres pour essayer de retrouver où ils en sont, et n'essaient pas de retrouver le passage sur la partition. Inversement, les moments où la partition n'est pas mobilisée peuvent être particulièrement plébiscités par certains élèves, comme pour les « jeux » musicaux et les morceaux connus par cœur, souvent proposés en tant que « chauffe » en début d'atelier (se faire « passer » une mélodie, reproduire en tapant dans ses mains des rythmes de plus en plus complexes, etc.) :

« Enquêteur : Qu'est-ce que vous préférez dans ce qui a été fait ce matin ?

Enfant 1 : Quand on faisait les notes, do, ré, mi, fa, sol (c'est-à-dire la chauffe où ils ont dû monter une gamme).

Enfants 2 et 3 : Ha oui, c'était bien. »

Comme déjà souligné, ces types de rapports à la pratique instrumentale ne s'inscrivent pas forcément en porte-à-faux par rapport aux intentions des concepteurs du projet, dans la logique desquels de telles stratégies (comme regarder les autres autour de soi pour se repérer dans le morceau pour reprendre cet exemple) sont tout à fait valorisables. Néanmoins, on observe une certaine ambiguïté concernant la place de l'écrit : comme on l'a vu, l'usage de la partition est très variable d'un groupe à un autre, et, dans les cas où les intervenants sont particulièrement centrés sur des modes de transmission alternatifs, il est tout de même nécessaire d'introduire cet outil en vue de la préparation du concert. Si la maîtrise de la partition est conçue comme un objectif à part entière du dispositif, notamment dans l'optique de rendre possible la poursuite en conservatoire des enfants passés par Démos, cette ambiguïté peut être la source de malentendus entre intervenants et enfants sur la manière dont ces derniers doivent faire usage de cet outil.

Les choix en termes de répertoires : des modes d'engagement différents selon les morceaux

Enfin, la diversité des morceaux choisis pour le travail instrumental est également une perspective qui permet d'identifier une variété des modes d'engagement du côté des élèves. Comme on l'a évoqué en introduction, les registres musicaux mobilisés dans le cadre de Démos sont très divers. Au-delà de l'accent mis sur le répertoire dit « classique », les « musiques du monde » prennent une place croissante dans les morceaux choisis pour le concert de fin d'année, et les choix des morceaux joués en autonomie peuvent également être très divers.

Cette diversité donne lieu à des modes d'engagement dans le jeu instrumental multiples chez les élèves, autant du fait de la familiarité des élèves avec les répertoires en question que de la manière dont les morceaux sont appris. Ainsi, certains morceaux sont appris sans l'outil de la partition, ce qui semble pour certains élèves constituer un atout à leurs yeux (*cf. supra*), évitant le moment difficile du déchiffrage et arrivant directement au résultat qu'ils sont nombreux à rechercher, à savoir connaître par cœur les morceaux. Ce mode d'apprentissage est étroitement lié au fait que les morceaux appris de cette manière sont souvent ceux qui sont les plus familiers des élèves, sans que ce lien soit systématique (certains morceaux appris sans la partition ne sont pas connus préalablement des élèves, et

14 Cité de la musique, *Enquête sur le profil socioculturel des enfants Démos, année 2013-2014*, *Op. cit.*

inversement des morceaux qui leur sont familiers peuvent être appris et joués à l'aide de la partition). Le fait que les élèves puissent connaître par ailleurs ces morceaux est volontairement recherché par les enseignants que nous avons interrogés, qui cherchent ce faisant à motiver les élèves dans l'apprentissage : « [Ils étaient] dans l'envie de faire quelque chose qu'ils connaissent, eux, ou de ce qu'ils entendent. Quand on leur a parlé de jouer *Pirates des Caraïbes*, ils étaient vachement contents, parce qu'ils connaissent la musique, ou le film, ou les deux. [...] Ils étaient super motivés pour travailler *Pirates des Caraïbes*, c'est quelque chose que certains ont travaillé chez eux, alors qu'ils ne travaillaient pas forcément par ailleurs, chez eux. »

D'autre part, ces morceaux constituent, dans la perspective des intervenants musicaux interrogés, un moyen pour que les enfants ne jouent pas uniquement leur partie comme c'est le cas pour le répertoire appris pour l'orchestre, ce qui permet un résultat musical immédiat plus satisfaisant (c'est-à-dire restituant fidèlement le morceau), et que les enfants puissent plus facilement jouer seuls ou en petits groupes : « [les élèves les plus avancés] faisaient la mélodie, et en même temps les débutants faisaient l'accompagnement, mais il y en a quand même un paquet qui pouvaient faire la mélodie, et ça c'était quelque chose auquel on tenait ».

Dans les ateliers observés, les morceaux appris dans cette logique sont nombreux : par exemple, *Pirates des Caraïbes*, *Frère Jacques*, *Joyeux anniversaire*, *Tequila*, ou encore le thème de *James Bond*. Ces morceaux joués en autonomie, qui sont appris et joués par cœur et/ou qui relèvent du familier pour les élèves, semblent susciter globalement, dans les ateliers observés, des modes d'engagement distincts par rapport à ceux développés à l'occasion des morceaux étudiés dans le cadre de la préparation du concert, ce qu'on peut voir à travers plusieurs types d'observations. Premièrement, ces morceaux sont ceux qui sont joués le plus spontanément par les élèves observés, notamment à l'occasion des interstices entre les moments de travail au sein de l'atelier (début du cours en attendant que tous les enfants soient arrivés, pause, goûter, temps de transition entre deux activités), ou encore quand ils jouent un morceau devant leur entourage. En outre, et y compris quand le morceau a été appris à l'aide de la partition, ce sont les morceaux qu'ils sont les plus nombreux à connaître par cœur (ce qui est d'ailleurs lié au fait qu'ils les jouent très souvent spontanément, puisque ce sont les morceaux qu'ils maîtrisent les mieux). Enfin, il s'agit des morceaux que les enfants observés disent le plus apprécier, comme on peut le voir par exemple dans cet extrait d'observation :

Après la présentation du programme de l'atelier et l'échauffement, la première activité consiste à continuer à déchiffrer en groupe entier le morceau *Das Klinget* de Mozart,

commencé la séance précédente. Après plusieurs types d'exercices sur le morceau (sur des passages courts, chant des notes, puis jeu en pizz, puis jeu avec l'archet, soit tous ensemble soit partie par partie, les niveaux des élèves étant hétérogènes), les intervenants musicaux réalisent des arrangements avec des parties de difficultés différentes pour que tous puissent jouer ensemble. Un élève demande au bout d'un moment : « Est-ce qu'on va apprendre un morceau un jour ? », signalant par là qu'il peine à faire le lien entre les exercices faits sur le morceau et le fait de l'apprendre. Un autre ajoute un peu plus bas : « Pas un morceau de concert, un morceau comme *Pirates des Caraïbes* ». Ce même élève jouera d'ailleurs ce morceau durant la pause quelques minutes plus tard.

Les enfants de ce même groupe expliciteront plus tard, lors des entretiens, leurs préférences en termes de morceaux joués dans l'atelier :

« Enquêteur : En ordre de préférence, si vous deviez ranger les trois morceaux, *Kalinka*, *Pirates des Caraïbes* et *Das Klinget*?¹⁵

Enfant 1 : *Pirates des Caraïbes* c'est le premier !

Enfant 2 : C'était l'année dernière, *Pirates des Caraïbes* !

Enfant 3 : Ça a l'air trop bien, *Pirates des Caraïbes* ! [cet élève ne faisait pas partie du groupe l'année précédente, mais il a pu entendre à de nombreuses reprises le morceau, joué très souvent par ses camarades, qui lui en ont également parlé]. En premier entre *Das Klinget* et *Kalinka*, j'aurais mis *Kalinka* en premier et *Das Klinget* en dernier.

Enfant 4 : *Pirates des Caraïbes*, ensuite c'est *Das Klinget*, *Kalinka*.

Enquêteur : Et c'est quoi que vous aimez bien dans *Pirates des Caraïbes* ?

Enfant 4 : C'est tout !

Enfant 3 : Mais *Pirates des Caraïbes* c'est pas une chanson qui passe sur la télé, parce que ça me fait rappeler un truc, la chanson des Pirates. Sur [la chaîne] D17, y a des chansons qui passent, là !

Enquêteur : Oui, ça passe dans les clips !

Enfant 3 : Ah oui, en fait, c'est des trucs de Playmobil (il veut dire Lego, et fait allusion à la reprise dance du morceau)

Enquêteur : Et *Pirates des Caraïbes*, vous la connaissiez avant, cette musique ?

Enfant 1 : Oui, j'ai déjà entendu.

Enfant 3 : Ah oui, mais elle est trop bien, j'aurais dû dire *Pirates des Caraïbes* en premier ! Même si j'ai pas pu la jouer. »

Si les intervenants peuvent ainsi s'appuyer sur la culture musicale des élèves pour les engager dans l'activité, il n'est néanmoins pas forcément aisé d'anticiper et de négocier avec les goûts musicaux des enfants. Ainsi, dans un atelier,

15 À noter qu'il s'agit de trois morceaux joués en autonomie, mais dans le cas de *Das Klinget* et de *Kalinka*, les élèves ne les connaissaient pas avant de les avoir appris dans Démos, à la différence de *Pirates des Caraïbes*.

un des intervenants relate en entretien que les élèves voulaient jouer *Papaoutai* de Stromae, mais il a semblé aux enseignants que le morceau était trop difficile au regard du niveau du groupe. Le fait de laisser de la place aux goûts des enfants, ce qui peut être conçu comme essentiel par les intervenants, ne suffit en outre pas à lui seul pour motiver les élèves. Ainsi, sans que cela concerne directement le choix de morceaux travaillés en atelier, nous avons pu observer dans un groupe que les animateurs avaient voulu instaurer, durant la pause, un moment dans lequel les enfants étaient supposés passer un titre qu'ils aimaient particulièrement, chacun devant apporter un morceau à tour de rôle. Durant l'observation de ce groupe, qui a duré plus d'un mois, cette proposition n'a jamais été concrétisée, les enfants chargés d'apporter un titre à faire écouter oubliant systématiquement de le faire, à la grande déception des animateurs.

En outre, l'enthousiasme des enfants à l'égard de ces morceaux ne s'étend pas systématiquement à l'ensemble des morceaux joués dans le cadre de Démos, notamment aux morceaux appris en vue du concert de fin d'année, comme on a pu le voir à travers notamment la difficulté des enfants à jouer en *tutti* et à travers les différenciations entre ces deux types de morceaux effectuées par certains élèves. À ce sujet, il semble qu'une bonne partie des intervenants musicaux rencontrés, trouvant dans les signes d'engouement manifestés par les enfants envers certains de ces morceaux « en autonomie » de fortes gratifications (ils disent par exemple souvent que « c'est gagné » à partir du moment où les enfants jouent spontanément de leur instrument), ne perçoivent ou ne mettent pas forcément en avant le fait que ce type de manifestation du plaisir musical est moins au rendez-vous concernant les morceaux préparés pour l'orchestre. Cela pourrait signaler des malentendus, parmi les encadrants mais aussi entre les musiciens et les enfants, sur les formes d'engagement musical attendues.

Enfin, au vu des observations, il semble peu évident pour un bon nombre d'élèves de passer d'un registre d'engagement dans la pratique à un autre quand le « saut cognitif » exigé d'eux à cette occasion n'est pas explicité (souvent parce qu'il semble aller de soi pour l'enseignant). C'est par exemple ce qui transparaît dans la séance d'atelier suivante, dans laquelle les enfants ne semblent pas en mesure de réinvestir dans le travail d'un morceau étudié à l'aide de la partition un exercice de rythme réalisé juste avant :

L'intervenant lance un exercice de chauffe. Il fait taper un rythme complexe dans les mains. L'idée, pour l'intervenant, est de leur faire travailler un rythme qui apparaît dans un morceau qu'ils vont travailler plus tard (il nous le précise en entretien). Néanmoins, il ne le précise pas aux enfants. On peut donc penser que pour les élèves, cet exercice n'est pas envisagé comme un rythme à transposer, mais comme une fin en soi. Aux yeux de l'intervenant, si les enfants savent le faire en exercice, ils vont savoir le faire dans le morceau, c'est d'ailleurs pour ça qu'il ne prend pas la peine de le préciser. Sauf qu'on peut penser que pour les enfants, cette transposition n'a rien d'évident et qu'ils ne font pas le lien entre l'exercice et le rythme du morceau travaillé par la suite (de fait, le travail sur le morceau sera assez laborieux).

Si on peut identifier plusieurs manières de pratiquer l'instrument chez les enfants, qui répondent chacune à différents aspects de la pédagogie et des objectifs de Démos, l'alternance entre ces différents modes de jeu peut poser des difficultés pour une partie des élèves. Or le fait que les intervenants puissent, dans certaines séquences de cours, vouloir se baser sur un mode de pratique pour travailler un aspect relevant d'une autre manière de jouer peut s'avérer être un procédé délicat à mettre en œuvre, pouvant être source de malentendus par rapport aux objectifs recherchés si la progression cognitive attendue n'est pas explicitée. De la même manière, l'objectif qui semble s'affirmer, du côté des concepteurs du projet, de faire passer les élèves de Démos à des modes de jeu davantage appuyés sur la partition (notamment en vue de la transition avec les conservatoires) peut se heurter à cette difficulté. C'est d'autant plus le cas dans un mode d'apprentissage collectif, dans le cadre duquel il n'est pas forcément aisé de percevoir les incompréhensions des enfants quant aux objectifs des différentes séquences de travail en atelier.

02. Les normes de comportements dans Démos : des tensions à la constitution de règles partagées au sein du groupe

Si les ateliers donnent à voir, à certaines occasions, une confrontation entre les logiques socialisatrices portées par les sphères sociales fréquentées par les élèves (famille, groupe de pairs, école) et les normes éducatives véhiculées par le projet (qui peuvent varier d'un groupe à un autre), il semble que chaque groupe se soit constitué une forme de « culture locale » renvoyant à des règles de fonctionnement et de comportement plus ou moins intégrées par tous.

2.1. Une confrontation entre des logiques socialisatrices hétérogènes

Nous avons pu voir dans le chapitre 5 que la gestion du groupe et le maintien de la discipline constituaient des enjeux très importants pour les intervenants musicaux, qui sont souvent surpris des difficultés qu'ils peuvent rencontrer en la matière à leur début dans le projet. Du côté des animateurs, les ambitions éducatives placées dans Démos les conduisent également à prêter énormément d'importance au fait que les élèves apprennent à se comporter « comme il faut » dans le cadre des ateliers. Il y a, par conséquent, de nombreux aspects comportementaux à propos desquels les intervenants reprennent très fréquemment les enfants, cherchant à leur faire intégrer et respecter certaines normes. Compte tenu de la persistance dans le temps de ces rappels à l'ordre, on peut donc voir qu'une certaine tension se maintient entre, d'un côté, les modes de fonctionnement que cherchent à établir les intervenants, et de l'autre, les habitudes de comportement des enfants accueillis dans Démos.

Un des éléments de tension les plus récurrents entre les intervenants et les enfants a trait à l'assiduité et la ponctualité de ces derniers. En effet, comme évoqué dans le chapitre 5, ces deux normes de comportement sont loin d'être intégrées par tous les élèves, et cela perturbe les ateliers, en étalant le moment de l'arrivée des enfants et en différant le début de la séance. C'est par exemple ce qu'explique cet intervenant :

« Le deuxième problème qui se pose à nous, c'est qu'on a un début d'atelier à 5h15, et à 5h45 il y a trois enfants, donc c'est récurrent les retards. C'est hyper dur à gérer, entre les enfants qui sont arrivés à l'heure, qui ont envie de commencer l'atelier parce qu'ils sont là, et c'est injuste pour eux, en même

temps... on sait bien quand on commence l'atelier, et il y a l'animateur qui est en train d'appeler les autres qui sont en retard, donc on est en effectif éclaté ; il y a des enfants qui arrivent en cours, qui font le cirque, ça c'est problématique. »

Si le cas de ce groupe est probablement extrême sur ce point, cette problématique se retrouve dans tous les groupes que nous avons pu observer, donnant lieu à des frictions et des négociations fréquentes. C'est le cas dans un autre atelier, dans lequel une élève pose particulièrement problème, notamment à ce niveau, élément qui est souvent pointé lors des nombreux rappels à l'ordre dont elle est destinataire (et qui vont dans son cas jusqu'à la menace de la faire partir du groupe) :

Comme fréquemment, Mina est la dernière arrivée dans l'atelier qui a commencé depuis un quart d'heure. Un des intervenants musicaux lui fait remarquer qu'elle est en retard alors qu'elle avait promis il y a peu qu'elle veillerait à l'avenir à être à l'heure. Après s'être installée, Mina demande aux intervenants si elle est « un peu en retard » ou « très en retard », semblant discuter – voire jouer avec – cette norme de la ponctualité, et y opposer de la résistance.

Il semble que ces tensions renvoient en partie au rapport au temps des enfants, dont un certain nombre semblent présenter peu de dispositions qu'on pourrait qualifier de « planificatrices », tandis que ces dernières sont en quelque sorte exigées par Démos : capacité à être à l'heure, mais aussi à suivre un projet sur le temps long, à pouvoir se projeter dès la rentrée sur le concert de fin d'année, etc. Nous avons pu ainsi noter, durant les observations, un certain nombre de situations dans lesquelles un bon nombre d'enfants avaient des difficultés à se repérer dans le planning du projet, notamment concernant les représentations. L'extrait d'observation suivant illustre ce constat :

Alors que les enfants posent des questions aux intervenants sur la représentation à venir dix jours plus tard (par exemple concernant l'ordre dans lequel ils vont jouer les morceaux), événement que le groupe prépare déjà depuis plusieurs semaines, un des élèves réalise que le concert intervient le jour des vacances. D'autres enfants réagissent, manifestant qu'ils ne s'étaient pas rendus compte de ce calendrier.

Un autre point sur lequel se cristallisent ces tensions est la question de la tenue corporelle et plus généralement de la discipline du corps. Il s'agit tout d'abord, pour les

intervenants musicaux, de faire acquérir aux enfants les « bonnes postures » et les « bonnes manières » de tenir l'instrument (par exemple, au moment des séquences de chauffe dans un des ateliers observés, les intervenants ont l'habitude de faire travailler la tenue de l'instrument : « Je tends devant, je ramène le poignet », et de faire un jeu de passage d'une posture à une autre, décomposant les mouvements à réaliser pour jouer). Dans de nombreux groupes, les musiciens répètent aux enfants de « se tenir droit », de poser les deux pieds à plat au sol quand ils sont assis, ou encore de se tenir au bord de la chaise – et non adossé, voire avachi sur le dossier de la chaise – quand ils jouent, insistant sur le fait qu'il s'agit d'une posture nécessaire pour bien jouer. Mais à un niveau plus global, l'objectif semble être également, pour les intervenants musicaux comme pour les animateurs, que les enfants fassent ainsi montre de leur engagement dans l'activité et soient disposés à suivre les indications des encadrants sur ce point. C'est ce qu'on peut voir dans cette observation d'un atelier dédié à la préparation du chant qui sera présenté lors du final de la représentation à la Philharmonie, la séance étant encadrée principalement par une personne de l'équipe Démos spécialisée sur le chant :

Pour les parties debout du travail sur le morceau *America*, certains élèves rechignent à se lever, prétextant qu'ils sont fatigués. Les animateurs et les intervenants musicaux sont sans cesse obligés de leur dire de se mettre ou de se remettre debout, allant jusqu'à devoir hausser le ton, mais cela ne change rien à la situation, et les encadrants devront le faire jusqu'à la fin de la séance.

Par ailleurs, ce sont aussi des normes relatives au langage qui sont en jeu dans les ateliers. Non seulement les intervenants musicaux cherchent à faire acquérir des termes musicaux précis aux enfants (par exemple, dans les ateliers observés, même les débutants savent nommer les différentes parties de leur instrument, après quelques semaines de pratique), mais il s'agit aussi de leur faire comprendre que certains termes, ressortissant d'un registre langagier vulgaire, ou tout simplement familier ou incorrect grammaticalement parlant, ne doivent pas être utilisés. C'est par exemple le cas dans cet atelier, dans lequel l'animateur reprend un élève sur une des expressions qu'il utilise :

Un des animateurs reprend un enfant assis à côté de lui qui dit : « C'est grave bien ». L'animateur lui dit que ce n'est pas du français, et qu'il doit parler correctement.

Dans un registre voisin, les tensions entre habitudes en matière de comportement et les normes portées par les intervenants sont également relatives au fait de ne pas laisser entrer des comportements de type agonistique au sein de l'atelier. Ainsi, les jeux de « bagarre » entre enfants, dans les interstices du travail de l'instrument, sont plus ou

moins explicitement interdits. Dans un des ateliers observés, c'est une règle énoncée clairement : dans Démos, pas de bagarres, même si elles se placent sur un registre ludique, comme on peut le voir dans l'observation suivante :

J'entre dans le centre social et deux garçons de l'atelier me succèdent au niveau de l'accueil du bâtiment. L'un d'entre eux raconte à l'autre la manière dont il s'est battu avec un autre élève durant la journée, et lui montre concrètement en mimant avec lui la bagarre (l'autre enfant ne se défend pas vraiment, entrant plus ou moins dans le jeu). Un des animateurs, également présent, intervient, en réprimandant l'enfant se battant, lui disant qu'une fois de plus, il doit lui répéter qu'il n'est pas autorisé à se battre dans le cadre de Démos. Le garçon lui dit que c'est « pour rigoler », mais l'animateur lui dit que cela ne change rien et que la règle s'applique quand même.

Cette règle concerne également les échanges verbaux, qui ne doivent pas se placer sur ce registre conflictuel ou violent :

Au début de l'atelier, alors que les enfants s'installent, deux garçons commencent à s'insulter de part et d'autre de la salle, faisant allusion à un événement qui s'est déroulé durant la journée à l'école. Un des intervenants musicaux intervient : « On n'est pas à l'école ici, on vous l'a déjà dit ! »

Ici, certaines logiques socialisatrices portées par les pairs¹⁶ n'ont donc explicitement pas droit de cité dans l'atelier. Les liens entre enfants tels qu'ils peuvent exister en dehors de l'atelier, s'ils relèvent de ce registre conflictuel, doivent dans cette logique être suspendus durant le temps de la séance. On peut d'ailleurs souligner l'usage qu'a cet intervenant de la comparaison avec l'école : tout se passe comme si, à ses yeux, de tels comportements étaient possibles dans le cadre scolaire, où les enfants ne sont pas toujours sous le contrôle des adultes, à la différence de Démos où il ne doit pas y avoir de disputes ou de bagarres entre enfants.

Un autre point de tension que nous avons pu observer dans les ateliers est relatif au respect mutuel et à l'écoute de l'autre, qui occupe une place centrale dans la logique éducative portée par Démos. Ainsi, les enfants doivent attendre leur tour pour parler, ne pas se moquer des autres, et les écouter, les intervenants musicaux pouvant reprendre les enfants sur ce point comme on peut le voir par exemple dans l'observation suivante :

16 Dans ce cas précis, on peut faire l'hypothèse que le poids des groupes de pairs se conjugue avec des formes de socialisation genrée et relative au milieu social, les comportements de ces deux garçons faisant écho à ce que décrit, entre autres, David Lepoutre dans le cadre de son enquête ethnographique à la Courneuve, centrée autour de la place des normes agonistiques au sein des groupes de pairs de garçons collégiens [David Lepoutre, *Cœur de banlieue : codes, rites et langages*, Odile Jacob, 1997].

Les élèves travaillent une courte mélodie, à jouer par cœur. L'animateur, qui s'est mis à jouer de l'instrument depuis peu sous l'impulsion de sa direction et des intervenants musiciens de l'atelier, a de grosses difficultés à réaliser cet exercice, alors que chacun à tour de rôle doit jouer l'extrait seul, devant tout le monde. Un enfant nouvellement arrivé dans le groupe rigole de manière très visible alors que l'animateur joue. Il se fait réprimander par l'intervenant, qui lui demande comment il le prendrait si les autres se comportaient de la même manière quand il joue.

Dans l'esprit de beaucoup d'intervenants, ce respect et cette écoute de l'autre sont indispensables pour jouer de la musique en groupe, ce qui justifie d'ailleurs à leurs yeux la dimension éducative forte du dispositif (dans cette perspective, la musique et le fait de la pratiquer collectivement constitueraient un « support » éducatif particulièrement pertinent). Les musiciens tendent à concevoir de la même manière le fait d'être attentif durant l'atelier, de se tenir prêt quand il s'agit de commencer à jouer, d'être concentré, de marquer « un beau silence » avant de démarrer le morceau et à son achèvement, autant d'aspects sur lesquels se focalise une bonne partie des remarques que font les intervenants aux enfants. Les tensions observées sur ce point ne se limitent d'ailleurs pas à l'atelier, et ont également été observées lors des concerts de fin d'année, comme on peut le voir dans cet extrait d'observation :

Lors des répétitions durant l'après-midi précédant la représentation, les enfants sont aussi préparés au déroulement de la représentation et à l'enchaînement des séquences (sorties et entrées sur scène, changement de chef d'orchestre). C'est justement lors d'un changement de chef d'orchestre que l'on peut observer un décalage entre ce qui est demandé aux enfants et leurs comportements effectifs. Ainsi, le chef d'orchestre « sortant » demande d'accueillir celui qui assure la direction du second morceau joué par cet orchestre avec un « beau silence ». Les enfants, au contraire, applaudissent et acclament bruyamment l'arrivée de ce dernier sur scène. Le premier chef d'orchestre sourit, l'air un peu dépité, impuissant face à cette situation où les enfants manifestent leur enthousiasme mais sont en complet décalage avec les normes de comportement prévalant dans les orchestres de musique dite « savante ». On retrouvera cette ambivalence lors du final de la représentation, les manifestations d'enthousiasme des enfants (qui entonnent en chœur des chants de foot, tapent du pied par terre, acclament et applaudissent bruyamment) semblent être difficilement maîtrisées par les représentants du projet présents sur scène.¹⁷

Enfin, il semble qu'il s'agisse plus profondément, concernant ces différents registres de tension, de la rencontre entre les habitudes de comportement des élèves et une logique socialisatrice souvent portée par les intervenants rencontrés, dans laquelle les enfants doivent être capables de comprendre et d'intérioriser les règles de fonctionnement de l'atelier, et non de les appliquer au coup par coup, mécaniquement et sans les comprendre. Ce modèle de régulation de comportement des enfants est en effet celui qui prédomine dans les grandes institutions éducatives des sociétés occidentales contemporaines, comme le souligne Guy Vincent, qui montre que cela caractérise la « forme scolaire » se développant notamment avec l'apparition des écoles mutuelles au XVIII^e siècle¹⁸, idée que rejoignent des chercheurs qui se sont intéressés plus récemment au développement de la norme de l'autonomie dans l'institution scolaire depuis les années 1980¹⁹. C'est dans ce cadre qu'on peut interpréter les invitations à adopter un regard réflexif sur son comportement évoqué dans le chapitre 5. Dans un des groupes observés, cette attente concernant l'attitude des enfants s'exprime en quelque sorte sous une forme institutionnalisée, les ateliers se concluant par un retour des élèves sur leur comportement durant la séance. On le voit aussi dans la manière dont les encadrants présentent les règles de fonctionnement de l'atelier aux enfants, à l'instar de ce qu'illustre cet extrait d'observation :

Suite à la précédente séance jugée chaotique par les intervenants musicaux, l'animateur prend les enfants à part au début de l'atelier et leur présente une liste écrite de « trois règles pour apprendre la musique » : ne pas jouer quand quelqu'un parle, lever la main pour demander la parole, ne pas manger/boire/téléphoner pendant les ateliers. L'animateur conclut par ces mots : « Ces règles vont vous servir toute la vie, c'est pour s'autodiscipliner ».

Mais s'il existe des tensions entre élèves et encadrants autour des normes que ces derniers veulent transmettre au sein – et pour le bon fonctionnement – des ateliers, des formes de familiarisation des enfants à ces règles et d'intégration partielle des normes sont également observables.

17 À noter par ailleurs que de tels décalages avec les normes de comportement prévalant dans une salle de concert telle que la salle Pleyel ont également été observés du côté des familles au moment du spectacle de fin d'année. Ainsi, certains parents et frères et sœurs des élèves se sont vus reprendre à maintes reprises par l'ouvreuse, n'ayant pas mis leur téléphone sur silencieux voire y répondant pendant le concert, s'exprimant à haute voix, ou encore se déplaçant régulièrement parmi les rangs.

18 Guy Vincent, *L'École primaire française. Étude sociologique*, Presses Universitaires de Lyon/Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1980.

19 Rachel Gasparini, Odile Joly-Rissoan et Monique Dalud-Vincent, « Variations sociales des représentations de l'autonomie dans le travail scolaire chez les collégiens et lycéens », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n°168, 2009, p.93-109 ; Héroïse Durler, *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*, Presses Universitaires de Rennes, 2015.

2.2. La constitution d'une « culture locale »

Ainsi peut-on parler de « cultures locales » développées dans chaque atelier, qui sont autant de références communes aux enfants et aux intervenants. C'est par exemple le cas dans le groupe évoqué plus haut, dans lequel chaque atelier se termine sur un bilan de la séance fait par les enfants. D'après les intervenants musicaux de ce groupe, ces moments d'atelier donnent à voir des formes de maîtrise des normes prévalant localement, les enfants étant à même d'évaluer leurs comportements à l'aune de ces dernières :

« [Ils] se réunissent entre eux, je choisis une personne qui sera le secrétaire, donc ils vont dans leur petit coin, et ils nous disent : "Voilà, on est arrivé un petit peu en retard, là il y avait eu un peu tel problème, par contre on avait bien avancé, on a bien aimé cet atelier, voilà". [...] En général, ils font le bilan comme nous on le ferait. Ils sont extrêmement conscients de comment s'est déroulé l'atelier, il y en a plein qui [disent] : "je m'excuse, j'ai beaucoup parlé aujourd'hui", c'est trop mignon. Après, nous ce qu'on voudrait, c'est que c'est bien, tu as reconnu, essaie la prochaine fois de... Voilà, pour les faire avancer, tout simplement. »

Toujours dans ce même groupe, un intervenant nous confie que, sortant d'un remplacement, il réalise que les règles relatives à l'écoute et au respect de l'autre sont davantage intégrées dans son groupe que dans celui que le musicien a expérimenté à cette occasion :

L'intervenant nous explique en aparté qu'il ne trouve pas forcément le groupe dans lequel il vient de faire un remplacement plus simple à gérer, alors qu'il est censé être plus « facile » du fait qu'il se trouve sur un territoire différent et qu'il n'est pas construit sur les mêmes logiques de recrutement. Il me dit que si les enfants y sont globalement plus calmes, ils ne se respectent pas vraiment entre eux, et qu'il a essayé d'insister sur ce point durant son passage en tant que remplaçant. Pour lui, au moins, dans son groupe, étant donné que les encadrants « enfoncent le clou » sur le fait qu'il faut écouter quelqu'un quand il parle, c'est quelque chose d'à peu près acquis maintenant.

Dans un autre registre, on peut évoquer la question de la discipline corporelle, qui, si elle reste un motif de rappel à l'ordre constant dans tous les ateliers, est une référence importante aux yeux des enfants de certains ateliers. C'est notamment le cas dans un groupe, où, par exemple, un enfant invité par nous-mêmes (dans le cadre d'un entretien collectif) à dessiner ses moments favoris dans l'atelier, représente le goûter ainsi que le travail en atelier. Sur ces deux représentations, un enfant se tient assis sur une chaise, mais dans le deuxième dessin, sur lequel le personnage joue d'un instrument, il est tout au bord de la chaise comme les intervenants musicaux le demandent.

Illustration 8 : Dessin d'un enfant



Dans la même logique, un des élèves du même atelier nous explique en entretien qu'il se tient mal quand il joue, reprenant d'ailleurs les termes utilisés par les intervenants de son groupe pour décrire sa position :

« Enquêteur : Et qu'est-ce que vous faites quand vous jouez chez vous ?

Enfant 1 : Bah moi je me mets comme un vieux pépé et je fais comme ça (il se mime en train de jouer avachi sur sa chaise).

Enquêteur : Pourquoi tu dis : « Comme un vieux pépé » ?

Enfant 1 : Parce que Adrien [l'intervenant] il m'a habitué à dire « vieux pépé ».

Enquêteur : Ah, c'est quand tu te tiens pas bien, il te dit que tu te tiens comme un vieux pépé ?

Enfant 2 : Toi, t'es toujours comme ça ! (elle s'affale sur sa chaise)

Enfant 1 : Oui je sais. C'est parce que j'suis fatigué...

Enfant 3 : Moi quand j'suis comme ça, il [Adrien] dit toujours vieux papi ! »

Dans cet extrait d'entretien, il est donc manifeste que les enfants ont conscience de cette norme de tenue corporelle, et sont en mesure d'évaluer leur propre posture ainsi que celle des autres à cet élan, ce qui n'empêche pas, néanmoins, que tous n'arrivent pas à la mettre en application.

Pour conclure ce chapitre sur les modes d'engagement des enfants dans la pratique instrumentale, et sur leur réception des normes de comportement portées par le dispositif, on peut souligner des points de tensions avec les objectifs de Démos qui peuvent être également envisagés comme autant de formes d'appropriation riches et originales du projet. Il faut en outre rappeler que ces décalages sont plus ou moins marqués selon les groupes et les enfants, bien que nous ayons mis au centre du propos les situations où elles apparaissent le plus clairement, car donnant à voir des éléments qui nous semblent particulièrement utiles pour l'analyse.

#07

De l'expérimentation à la pérennisation



Au terme de six années d'expérimentation, les différentes évaluations réalisées – et en particulier la présente enquête – montrent que le projet Démos a fait la preuve de son originalité et de sa pertinence dans le contexte culturel, éducatif, politique et social actuel. Ce constat est corroboré par la volonté des partenaires de la Philharmonie de Paris de poursuivre l'expérience (La Cité de la musique devenant Philharmonie de Paris à l'été 2015, nous utilisons ce nouveau nom dans ce dernier chapitre qui porte sur l'avenir de Démos). Ce constat est également confirmé par l'arrivée récente de nouveaux mécènes intéressés par le dispositif et par les sollicitations de nouveaux acteurs (orchestres de villes ou de régions, structures sociales ou d'éducation populaire, etc.) et territoires pour intégrer le projet. Il s'agit donc de voir comment Démos peut passer d'un statut d'expérimentation à celui de projet pérenne inscrit dans une diversité géographique et partenariale plus vaste, sans pour autant perdre sa nature, sa force et son esprit de « laboratoire ».

Ce dernier chapitre s'organise en deux points. Nous commencerons par présenter une synthèse des principaux résultats de notre étude (01.), puis nous exposerons un ensemble de propositions et de pistes de travail pour l'avenir du projet Démos et le prolongement de la réflexion sur les politiques publiques afférentes (02.).

01. Synthèse des apports de l'enquête de terrain

1.1. Positionnement et partenariat

Démos est le fruit d'une histoire institutionnelle, d'un savoir-faire éprouvé et d'une expérience inédite forgée au sein de la Cité de la musique depuis le début des années 2000. Cette histoire conduit à un positionnement singulier du projet Démos dans le paysage de l'action culturelle et de l'éducation musicale (apprentissage par la pratique orchestrale, orchestre utilisé en tant qu'« instrument collectif », travail sur le patrimoine de la musique « classique » occidentale et ouverture sur les musiques savantes d'autres cultures) qui intéresse de nombreux partenaires et acteurs.

Le projet s'inscrit dans un contexte de déploiement d'actions en faveur de la sensibilisation et de l'éducation aux arts et à la culture (champ réactivé par la réforme des rythmes scolaires) mais également d'expérimentations en matière d'innovation sociale, deux axes de mobilisation des pouvoirs publics. Démos fait également écho à un ensemble de réflexions sur l'évolution de l'enseignement musical et d'interrogations sur les outils de l'action sociale. Le projet se situe de ce fait au cœur des enjeux de plusieurs filières professionnelles et tire sa pertinence de cette inscription multiple.

Démos est aujourd'hui bien reconnu et installé dans les territoires où il se déploie. L'enquête met en évidence une approche globalement très positive du projet par les différents partenaires impliqués (collectivités locales, CAF, mécènes, etc.) qui ont généralement su exploiter la plasticité

du dispositif pour le valoriser dans les registres (ou sur les « scènes ») qui les intéressaient le plus : démocratisation de l'éducation musicale, structuration d'une offre socio-éducative territoriale, action sociale... Cette faculté à accepter un certain degré de différenciation territoriale est essentielle au financement de Démos et à son appropriation par les acteurs locaux.

Néanmoins, l'implantation ultra-rapide de Démos sur certains territoires, ajoutée à une gouvernance locale du projet encore peu stabilisée, a provoqué des mécontentements. Ils sont principalement liés au sentiment de certains partenaires ou opérateurs de ne pas avoir été (suffisamment) associés au pilotage du dispositif, et de certains acteurs locaux (notamment les structures d'enseignement musical) d'avoir été tenus à l'écart du projet. Sur ce plan, il ne faut également pas sous-estimer la crainte de quelques acteurs qui voient en Démos un risque de captation des moyens financiers (en particulier ceux des collectivités territoriales) à leur détriment. Ces réflexions sont à relier aux interrogations sur la poursuite de l'apprentissage musical des enfants qui le souhaitent une fois leur parcours dans Démos achevé. Le rapprochement avec les établissements d'enseignement musical, la création de différents types de passerelles entre les projets, l'aménagement des tarifs de l'enseignement spécialisé, etc. sont autant d'aspects qui doivent encore être explorés et consolidés.

La 2^e phase de Démos bénéficie d'un budget global d'environ 5,5 millions d'euros (tous partenaires confondus) qui couvre les salaires de tous les intervenants musicaux (enseignants, chefs, renforts pour l'orchestre, etc.) et de l'équipe permanente, l'achat et l'entretien des instruments

mis à disposition des enfants, les frais pédagogiques (arrangements, partitions, enregistrements, etc.), la formation des intervenants (musicaux et de façon plus ponctuelle des animateurs ou intervenants sociaux), la communication et l'évaluation du projet. Les coûts supportés par les structures d'accueil des groupes Démon (locaux, transports, mise à disposition de personnels d'encadrement, etc.) ne sont pas intégrés à ce budget, ce qui crée sur certains terrains un déficit de prise en charge des aspects sociaux du dispositif. Par ailleurs le coût annuel d'un élève dans Démon (estimé par la Cité de la musique à 2 700 euros) serait à peu près comparable à celui d'un élève au conservatoire¹, ce qui permet un usage politique alternativement « pour » ou « contre » ces différentes voies d'accès à la musique.

1.2. Finalités et mise en œuvre

Une des forces principales de Démon réside dans sa capacité à agréger des objectifs différents voire contradictoires. Cette pluralité de lectures des finalités de l'apprentissage musical proposé par Démon (démocratisation culturelle, formation musicale, travail social, approche éducative globale) permet à plusieurs catégories de professionnels de s'emparer du projet sans pour autant le dénaturer. Elle génère néanmoins des tensions entre partenaires, et mériterait de ce fait d'être explicitée davantage.

Le projet Démon apparaît comme un échafaudage complexe (d'objectifs, de partenaires institutionnels, de filières professionnelles, etc.) dont l'équilibre doit être constamment maintenu par une équipe de coordination centrale (territoriale, pédagogique, sociale) particulièrement solide et investie. Cette équipe porte en outre le « récit » qui permet aux différentes facettes de Démon de constituer un projet fédérateur. Ce rôle stratégique, qui n'est peut-être pas toujours perçu à sa juste mesure par les partenaires financiers, pourrait être formalisé de façon plus précise dans une perspective de pérennisation du projet.

Démon mobilise des structures d'accueil de natures très diverses (centres sociaux, structures d'éducation populaire, MJC, centres de loisirs, etc.). Cette hétérogénéité

se retrouve au niveau des intervenants « sociaux » mobilisés pour l'encadrement des groupes d'enfants qui peuvent être selon les cas des animateurs ou des éducateurs aux compétences variées et dont les rôles diffèrent d'un territoire à l'autre.

La diversité des structures porteuses influe sur le type d'enfants bénéficiaires du projet. Le recrutement des enfants fait en effet l'objet d'une approche empirique, directement liée aux configurations locales et aux partenaires associés au repérage des enfants (direction de la structure, coordinateurs de Démon, services sociaux, écoles, etc.). Si les enfants appartiennent très majoritairement aux catégories populaires dans toute leur diversité, la notion de mixité sociale souvent évoquée par les porteurs de Démon (et qui est également un des points forts du projet) n'est de ce fait pas véritablement maîtrisée (même si les bilans internes montrent qu'elle existe de fait).

1.3. Principes pédagogiques et appropriations

Démon repose sur une pédagogie spécifique qui mobilise des principes encore peu répandus dans les structures d'enseignement artistique : apprentissage collectif en groupe d'une quinzaine d'enfants maximum, transmission orale privilégiée dans un premier temps, apprentissage de l'instrument sans formation musicale ou solfège préalable, pratique en orchestre dès les premiers mois d'apprentissage grâce à des arrangements spécifiques permettant d'aborder immédiatement de grandes œuvres du répertoire classique ou des musiques du monde... Cette pédagogie est formalisée dans un « cahier des charges » assez souple (les porteurs de Démon évoquent la notion de « laboratoire pédagogique » alimenté en permanence) dont la mise en œuvre repose principalement sur la capacité d'initiative et d'innovation des intervenants eux-mêmes, ce qui comporte des aspects positifs mais aussi négatifs notamment pour les nouveaux intervenants.

Cette pédagogie est portée par des musiciens aux profils variés (musiciens d'orchestre, enseignants de conservatoire, dumistes, etc.) qui apportent au projet leurs compétences et expériences antérieures. Ceci contribue à la variété et à la qualité du déroulement des ateliers, mais certains musiciens ont le sentiment d'être « livrés à eux-mêmes » et confrontés à des objectifs de résultats (le concert final) sans forcément posséder les outils pour y parvenir. La question de la discipline, de l'assiduité et de la gestion d'un groupe d'enfants qu'ils qualifient souvent de « difficiles », constitue selon eux la partie la plus compliquée (et souvent la plus nouvelle) de leur travail.

¹ Il n'existe pas de données nationales récentes et exhaustives sur le coût moyen d'un élève inscrit au conservatoire ou en école de musique. Toutefois, des données établies par le Département des études, de la prospective et des statistiques (DEPS) du ministère de la Culture offrent un point de repère sur les conservatoires à rayonnement régional et à rayonnement départemental : le coût d'un élève est estimé à 2 694 euros en 2008, avec un écart important entre les CRD et les CRR. Il s'agit là d'une valeur moyenne recouvrant des situations très différentes.

L'enquête fait ressortir la forte motivation des musiciens intervenants pour les aspects innovants de la pédagogie proposée, en particulier la dimension collective de l'apprentissage de la musique qu'ils perçoivent comme un vrai atout pour la motivation des élèves et dont ils soulignent les bénéfices en termes d'apprentissage (développement de qualités d'écoute par exemple). Cette approche, combinée à la localisation des ateliers dans des structures de proximité, leur apparaît comme une réelle possibilité de démocratisation de l'accès à la pratique musicale (classique). La question de la transmission orale de la musique, autre point phare de la pédagogie proposée par le dispositif, semble en revanche adoptée (et appréciée) de façon beaucoup plus contrastée par les intervenants musicaux.

Les témoignages des enfants rencontrés dans le cadre de l'enquête font écho à ceux des musiciens. Les enfants apprécient l'apprentissage en groupe, d'autant plus qu'il leur permet de vivre de nombreux moments de sociabilité (goûters...) volontiers cités comme leurs « moments préférés » dans Démos. Si la lecture des partitions reste un exercice difficile pour la plupart d'entre eux, l'apprentissage par cœur des morceaux ne leur pose pas de problème (cela représente même selon eux le principal travail à réaliser en dehors de l'atelier). Les enfants apprécient également les jeux musicaux et les morceaux appris « en autonomie » qui leur sont parfois plus familiers que les morceaux d'orchestre, et surtout qui permettent de partager un plaisir musical immédiat.

Le principe d'une animation d'ateliers à trois intervenants (deux musiciens et un animateur) est une configuration très singulière dans l'action culturelle, qui constitue une des forces et des singularités du projet Démos. L'enquête montre des interactions très différentes d'un trinôme à l'autre, en fonction notamment du profil de l'animateur ou encadrant « social », mais également des parcours des musiciens intervenants et de la composition du groupe d'enfants. L'enquête souligne cependant le faible cadrage par le dispositif du rôle des animateurs au sein des ateliers, voire la confusion de ce rôle avec celui d'un travailleur social. Ce point faible du projet se répercute sur les structures porteuses qui ne comprennent pas toujours à l'avance le degré d'investissement qu'implique l'accueil d'un groupe Démos. Les dimensions éducatives (au sens large) et d'accompagnement social portées par le dispositif sont de ce fait plus ou moins affirmées selon les groupes : au centre des efforts de l'ensemble des intervenants dans certains cas, plus marginales dans d'autres.

Le prolongement de Démos par un travail d'accompagnement des familles, réalisé par certaines structures d'accueil, est cité par plusieurs catégories d'acteurs comme une

des dimensions les plus intéressantes du projet lorsqu'il peut être mis en œuvre (rarement autant que souhaité néanmoins). L'enquête montre la satisfaction des familles vis-à-vis du dispositif : possibilité d'accès à une pratique de loisirs pour les enfants, intégration dans un réseau de sociabilité pour les parents (essentiellement les mères), reconnaissance symbolique pour tous... La dimension d'apprentissage musical n'est pas toujours mise en avant de façon prioritaire (en tout cas par les familles qui ont pu être rencontrées dans le cadre de l'enquête), de même que le lien entre cet apprentissage et des objectifs scolaires. Ceci se traduit par un plus fort investissement des parents dans les « activités périphériques » du dispositif (co-voiturage, cuisine lors des regroupements, etc.) que dans le suivi de la pratique instrumentale de leurs enfants ou dans l'échange avec les intervenants musicaux.

1.4. Médiatisation du dispositif et capitalisation

Démos bénéficie d'une forte médiatisation, impulsée et coordonnée à l'échelle nationale, qui est perçue de façon positive par les acteurs rencontrés notamment ceux de la sphère sociale. Ces derniers soulignent les bénéfices d'une telle mise en lumière, pour Démos et au-delà. Cette dimension est en revanche critiquée par d'autres acteurs des territoires qui vivent mal la surmédiatisation de Démos (et la mise en avant qui peut en être faite par les élus locaux) par rapport à leurs propres projets et au travail de fond que certains mènent depuis plusieurs années sur les mêmes territoires.

Le positionnement en tant que dispositif expérimental, l'engagement de différentes démarches d'évaluation formelles et informelles, la structuration autour d'un axe vertébral de coordinateurs et référents territoriaux/sociaux/pédagogiques à même d'observer, d'analyser, de porter un regard d'expert et de réinjecter dans le projet quasi « en temps réel » les résultats de cette expertise... tout cela a permis de faire évoluer le projet et d'accumuler un matériau considérable sur les différents terrains et sur des thématiques très diverses. Même si ce matériau est encore peu exploité pour l'instant (la capitalisation repose principalement sur des échanges individuels et informels), cet aspect est à souligner car il existe peu de dispositifs dans le champ de l'action culturelle qui bénéficient de cette capacité structurelle d'analyse et d'auto-analyse. La formalisation de ces acquis semble néanmoins être aujourd'hui une étape importante pour faciliter l'intégration de nouveaux acteurs dans le dispositif (partenaires publics et privés, structures d'accueil des groupes, intervenants musicaux et sociaux, etc.).

02. Pistes de travail pour le développement et la pérennisation du projet

Le travail mené dans le cadre de cette étude, les temps d'observation sur le terrain comme les entretiens avec les membres de l'équipe Démos et les nombreux acteurs impliqués dans le projet (intervenants, responsables de structures, partenaires institutionnels, etc.), nous permettent d'achever ce rapport par la présentation d'un ensemble de propositions qui peuvent contribuer à améliorer, stabiliser et structurer le projet Démos pour les années à venir. Il constitue également des pistes de réflexion pour l'articulation des projets et des politiques publiques qui croisent action culturelle, éducation et accompagnement social.

Ces différentes propositions ont été présentées et mises en débat dans le cadre d'une réunion de travail interne à la Cité de la musique en juin 2015. Deux axes de travail en particulier ont été évoqués et ont retenu l'intérêt des responsables de Démos : d'une part, la constitution d'un pôle ressources autour des savoirs et savoir-faire accumulés au cours des deux premiers volets du projet, et, d'autre part, la poursuite du programme sous la forme d'une labellisation de démarches portées, sur les territoires, par des structures relativement autonomes.

L'ensemble des propositions et pistes de travail sont développées ici autour de 4 points d'entrée :

- ▶ le renforcement du positionnement de Démos
 - Réaffirmer les objectifs prioritaires
 - Repréciser les dimensions expérimentales du projet
 - Adapter le récit sur Démos à la maturité du projet
- ▶ la création d'un pôle ressources au sein de la Philharmonie de Paris
 - Mettre à disposition la réflexion et le matériel pédagogique « Démos » pour les professionnels
 - Développer la formation et le conseil
 - Animer la réflexion sur l'évolution de l'enseignement musical
- ▶ la mise en place d'une stratégie de labellisation
 - Lister les conditions d'accueil de Démos sur un territoire
 - Créer un fonds de dotation pour les besoins spécifiques et l'innovation
 - Améliorer les conventionnements et la gouvernance locale du projet
 - Maintenir une logique de projet ou privilégier l'ancrage territorial ?

- ▶ le management interne et l'évaluation
 - Repréciser et valoriser les missions des membres de l'équipe Démos
 - Renforcer l'intégration et l'accompagnement des intervenants
 - Mobiliser les outils de suivi, de pilotage et d'évaluation du projet

2.1. Le renforcement du positionnement de Démos

Réaffirmer les objectifs prioritaires

En analysant les différentes lectures qui peuvent être faites des finalités de l'apprentissage de la musique dans Démos, tout comme la diversité de ses scènes de valorisation par les partenaires, l'enquête a montré les atouts offerts par la polysémie du projet. Il nous semble donc très important de conserver cette « densité » qui autorise à la fois l'appropriation de Démos par des acteurs d'horizons variés, et l'émergence d'une pensée intersectorielle entre des mondes professionnels encore trop cloisonnés.

Néanmoins, il nous semble aussi utile pour la Philharmonie de Paris de **réaffirmer clairement quels sont les objectifs prioritaires** qu'elle poursuit à travers Démos, et quel est l'équilibre qu'elle vise entre les différents pôles d'interprétation de la démarche, afin de renforcer le positionnement et la lisibilité du projet au regard du contexte dans lequel il s'inscrit. Cette clarification permettrait de faciliter les relations avec certains partenaires et acteurs impliqués sur le projet aux niveaux national et local en évitant des malentendus de fond (Démos est-il avant tout un projet éducatif, de loisirs, de formation artistique, social, etc. ?). La ventilation des moyens financiers du projet devra tenir compte de cette priorisation des objectifs (par exemple, affectation de moyens financiers et humains complémentaires pour l'accompagnement éducatif et social, si cette dimension est réaffirmée comme une dimension prioritaire).

Repréciser les dimensions expérimentales du projet

Au moment d'entamer Démon 3, il nous semble également important de pointer précisément **quelles sont les dimensions du projet qui restent expérimentales**, et quelles sont celles qui méritent d'être stabilisées, capitalisées et valorisées (tout en gardant une dynamique de renouvellement bien entendu) dans des cercles d'appropriation allant bien au-delà des acteurs directement impliqués dans le projet (*cf. infra* les propositions concernant le pôle ressources).

Le « laboratoire pédagogique » de Démon a engrangé de nombreuses expériences en matière d'enseignement musical collectif et de transmission orale notamment. En revanche, il nous semble que la question d'une **pédagogie portée par un trinôme d'intervenants**, mobilisant des compétences complémentaires relevant de l'artistique, du culturel, de l'éducatif et du social, reste un champ d'exploration encore assez ouvert. À notre connaissance, en effet, peu de projets d'action culturelle se fondent sur un co-portage aussi étroit et de long terme entre acteurs des champs social et culturel, alors même que ce principe semble être une voie privilégiée pour la démocratisation culturelle. C'est également une des spécificités importantes de Démon sur laquelle une réflexion et des clarifications sont encore à faire sur plusieurs points, par exemple : la définition des compétences et du statut des animateurs intervenant auprès des groupes d'enfants (et dans certains cas des intervenants « sociaux »), les attentes précises des responsables de Démon en matière d'accompagnement éducatif et d'accompagnement social (et la distinction entre les deux qui ne semble pas toujours claire pour certains intervenants), ou encore la place des animateurs dans les différents « temps » du projet (ateliers hebdomadaires, regroupement en *tutti*, moments de restitution et concerts, sorties et activités complémentaires, etc.). Les spécificités et points d'accroche (intensité et durée du projet, capacité à mobiliser un réseau de professionnels, potentiel de médiatisation et de reconnaissance symbolique, etc.) d'un projet comme Démon **du point de vue du travail social** proprement dit, constituent également un thème d'observation à poursuivre. Dans cette perspective, un rapprochement de la Philharmonie de Paris avec un organisme du secteur social possédant une plus grande expertise et légitimité, pourrait être un atout pour le projet.

Par ailleurs, dans un registre différent, le travail engagé dans Démon 2 sur **l'interculturalité** nous semble également être une source d'expérimentation intéressante pour la réflexion en matière d'action culturelle, car les projets ne sont pas nombreux dans ce domaine. Expérimenter l'apport des croisements proposés entre différentes traditions et répertoires musicaux, analyser les effets de ces propositions sur les bénéficiaires du dispositif, sur l'implication et la

relation avec les familles, en termes symboliques, éducatifs, culturels, etc. sont autant de pistes qui méritent d'être approfondies.

Enfin, un autre axe d'expérimentation encore largement ouvert est celui de **l'articulation et de la complémentarité entre les différents dispositifs qui peuvent coexister au niveau d'un territoire local** (groupes Démon, *Orchestre à l'école*, classes d'ouverture ou de sensibilisation dans les conservatoires, classes à horaires aménagés, etc.). Une analyse objectivée des apports spécifiques de chacun et des points de rencontre entre les dispositifs pourrait constituer une source d'enseignement très utile pour améliorer l'ancrage territorial et la pérennité de ces projets. Cette piste est d'autant plus importante dans un contexte de restriction des financements publics dans lequel les oppositions ou recouvrements entre les projets font peser une menace sur le secteur dans son ensemble.

Adapter le récit sur Démon à la maturité du projet

L'enquête a montré l'importance et l'efficacité du « récit » construit autour de Démon, ainsi que le rôle qu'il joue dans la dynamique de mobilisation interne et externe des différents partenaires et acteurs. Ce récit, avant tout destiné à convaincre les nouveaux partenaires et à créer un « patrimoine commun » (valeurs, langages, etc.) entre les nombreux acteurs impliqués dans le projet, développe une image extrêmement positive de la démarche. Si cette communication était nécessaire dans la construction d'un projet mobilisant des intervenants et partenaires d'horizons très larges, elle peut être aujourd'hui perçue comme excessive ou décalée notamment pour des acteurs confrontés aux difficultés du quotidien du projet sur les territoires. Il nous semble que Démon a aujourd'hui fait ses preuves et acquis une solidité qui autorise ses protagonistes à **intégrer dans ce récit la part de difficultés, de malentendus voire d'échecs inhérente à tout projet**. Le récit sur Démon ne pourrait qu'y gagner en crédibilité, et rendrait le projet plus accessible et plus en adéquation avec la réalité que vivent certains acteurs.

2.2. La création d'un pôle ressources

La Philharmonie de Paris, dans le prolongement de la Cité de la musique, développe un important pôle ressources au sein duquel les acquis de l'expérimentation Démon pourraient être capitalisés et valorisés à destination de différents publics, en particulier celui de musiciens professionnels.

Mettre à disposition la réflexion et le matériel pédagogique « Démos » pour les professionnels

Cette valorisation pourrait se traduire par la mise à disposition de la documentation et des outils pédagogiques élaborés dans le cadre de Démos (sélection d'œuvres musicales de différents répertoires classiques, arrangements d'œuvres, enregistrements didactiques, etc.). Un travail de formalisation ou d'actualisation des documents existants sur les méthodes pédagogiques et le fonctionnement des ateliers (Guide du musicien intervenant, fiches d'activités en atelier à partir d'œuvres musicales, dossiers documentaires de formations, etc.) pourrait être réalisé par les coordinateurs et référents du projet Démos qui disposent aujourd'hui d'un recul important sur ces sujets. L'organisation de séminaires internes dans cet objectif permettrait de mobiliser également quelques intervenants particulièrement expérimentés et « contributeurs » dans le cadre du projet. La valorisation de ces échanges permettrait de constituer des supports de transmission particulièrement riches, sous des formats variés (publication des Cahiers pédagogiques du laboratoire Démos intégrant des supports audiovisuels par exemple).

Développer la formation et le conseil

Dans le prolongement de ce qui a été engagé pour les intervenants musicaux et les animateurs ou intervenants sociaux impliqués dans Démos, des **formations régulières** pourraient être proposées sur les différents thèmes innovants du dispositif (pédagogie collective, encadrement d'ateliers en binôme ou trinôme, mobilisation d'un répertoire classique extra-occidental, travail avec les familles des enfants, etc.). Des partenariats pourraient être mis en place, avec des organismes du secteur social ou éducatif dans certains cas, également avec des structures de formation des musiciens professionnels (conservatoires supérieurs, Centres de formation des enseignants de la danse et de la musique [CEFEDM], Centres de formation des musiciens intervenants [CFMI], voire avec les cycles professionnels des conservatoires à rayonnement régional) dans une perspective de sensibilisation des futurs enseignants, de transmission pédagogique et de dissémination, ou d'obtention d'un certificat attestant de compétences spécifiques (cf. *infra* le management du projet).

Enfin, la fonction de **conseil « à la demande »** déjà assumée par certains responsables de Démos, pourrait également être renforcée (et partagée par différents membres de l'équipe de coordination du projet en fonction de leurs spécialisations) afin d'accompagner les établissements d'enseignement musical qui souhaitent développer des démarches et pédagogies proches de celles de Démos.

Animer la réflexion sur l'évolution de l'enseignement musical

La position nationale de la Philharmonie, son histoire et son expérience notamment dans le domaine de la pédagogie, lui confèrent une légitimité pour **animer une réflexion à l'échelle nationale et internationale** sur l'évolution de l'enseignement musical et plus largement de l'éducation par la musique. Comparaisons et mises en perspective des méthodes, des recherches et évaluations produites sur les différents types de projets, mise en commun des théories et des expériences dans le cadre de **rencontres, journées de travail et publications** seraient des occasions pour permettre aux acteurs d'avancer collectivement dans la connaissance de ces démarches et de leurs effets.

2.3. La mise en place d'une stratégie de labellisation

La question de l'évolution du dispositif vers une forme de modélisation et de labellisation qui « dit son nom » a été évoquée précédemment. Il nous semble en effet que la plasticité de Démos et la diversité de ses modalités d'implantation territoriale, tout autant que la difficulté pour une équipe de coordination centralisée de superviser le fonctionnement de chaque groupe (qui plus est lorsque ceux-ci se situent dans des régions éloignées de Paris), tirent le projet en ce sens, de même que l'augmentation des sollicitations et projets de création d'orchestres en région dans le cadre d'un Démos 3.

Cette idée du label offre des perspectives de travail intéressantes tant du point de vue de la pérennisation du dispositif que de la clarification de ses points encore flottants. Comme cela a été mentionné précédemment, la Philharmonie de Paris est aujourd'hui la dépositaire de ce label « Démos », auquel correspond un **modèle archétypal** constitué d'un agencement partenarial, d'un type d'organisation et d'une pédagogie spécifique, ces trois aspects étant étroitement liés. Si aucun groupe ne correspond parfaitement à ce modèle, le label impose néanmoins des objectifs, des règles de fonctionnement, des critères de qualité et un calendrier, tout en autorisant une marge d'ajustement pour les territoires, les structures et les professionnels impliqués. L'adhésion à ce cadre donne en contrepartie accès à des ressources financières, matérielles et logistiques (instruments, production de concerts, etc.), pédagogiques (sélection d'œuvres, partitions, supports audio, etc.), humaines (accompagnement technique, social et pédagogique), symboliques (collaboration avec une institution prestigieuse, représentations finales) et communicationnelles (couverture médiatique, outils de promotion, etc.).

Nous abordons ci-dessous un ensemble de points qui sont à clarifier dans la perspective du développement de Démos 3 sur un nombre important de territoires, ce qui impose de fait des modifications dans les modes d'organisation et d'encadrement du projet.

Lister les conditions d'accueil de Démos sur un territoire

Les modalités d'implantation de Démos sur un territoire ont varié dans le temps et selon les régions. De l'appel à projet organisé auprès des structures pour Démos 1, aux choix d'implantations politiques de Démos 2, plusieurs systèmes ont été expérimentés. À partir du bilan de ces expériences, il pourrait être utile d'établir **une liste des conditions minimales requises** pour l'implantation d'un groupe et d'un orchestre Démos sur un territoire donné, en termes de soutien politique, de partenariat avec les structures et services publics de proximité, de partenariat avec des orchestres et établissements musicaux, aussi bien que d'engagement des structures porteuses du projet. La motivation de ces dernières (à partir d'une information claire sur l'engagement que représente l'accueil d'un groupe Démos) nous semble être une des conditions prioritaires.

L'enquête a soulevé la question d'une définition plus normative du **profil des structures porteuses** tout en montrant qu'il n'existe pas de corrélation directe entre le statut de la structure et la qualité du travail effectivement réalisé auprès des enfants (il semblerait que certaines structures orientées sur les loisirs se soient mieux appropriées le projet et l'aient poussé plus loin en terme d'accompagnement des familles ou des enfants, que d'autres qui étaient positionnées dans la sphère de l'éducation populaire). En revanche le statut et surtout les **qualifications et les compétences des personnes mobilisées** auprès des enfants sont primordiaux, ce qui pourrait être plus clairement mentionné dans les conditions à remplir pour l'accueil d'un groupe Démos.

Le projet Démos étant fondé sur la rencontre et l'échange, il nous semble également important de **conserver l'idée de mixité des enfants** que ce soit au sein des groupes Démos ou dans une dimension plus large et inter-groupes comme c'est le cas actuellement en Isère (ruralité, montagne, quartiers urbains défavorisés...). Une réflexion reste à mener sur **la précision des critères de recrutement des enfants** qui sont actuellement interprétés de façon très hétérogène selon les structures d'accueil et les territoires, ainsi que sur la mobilisation des ressources compétentes pour procéder à ces recrutements (réseaux d'assistants sociaux, réussite éducative, etc.).

Créer un fonds de dotation pour les besoins spécifiques et l'innovation

Les territoires d'implantation et les groupes Démos étant extrêmement divers (en termes d'enfants bénéficiaires, de nature des partenaires, d'environnement local), la création d'un **fonds d'intervention spécifique** pourrait être une piste de travail intéressante. Ce fonds pourrait être mobilisé pour financer des **besoins particuliers** identifiés sur un territoire, comme du temps d'encadrement « social » pour des groupes ou des structures moins bien dotées ou accueillant des enfants qui demandent une attention particulière, pour des formations complémentaires pour accueillir de nouveaux intervenants peu expérimentés, pour des besoins en transports liés à la configuration géographique locale. Ce fonds pourrait également être mobilisé pour prendre en charge des **initiatives innovantes** (travail particulier avec les familles, jumelage entre des groupes Démos de régions différentes, etc.). Si le montage économique de Démos repose sur un partenariat financier et n'implique pas une prise en charge exhaustive des actions menées autour de Démos, la création de cette réserve d'intervention permettrait néanmoins de maintenir la qualité du dispositif quels que soient ses territoires d'implantation, de même que la dynamique expérimentale de Démos en soutenant l'innovation.

Améliorer les conventionnements et la gouvernance locale du projet

L'élargissement de Démos à des territoires extra-franciliens, l'intégration de nombreux partenaires, structures et acteurs nouveaux, etc. incitent à **structurer les modalités de conventionnement** de la Philharmonie de Paris sur le programme Démos. La question du niveau de conventionnement reste ouverte (structure porteuse ? commune ou intercommunalité ? département ?) en fonction de la nature des partenaires locaux. À défaut de conventionnement à chaque échelon, ce qui peut être particulièrement lourd, l'officialisation des relations au travers de **chartes** (qui existent déjà mais ne sont pas toujours utilisées) pourrait être utile. Outre le fait de mentionner les responsabilités de chacun, elles peuvent être l'occasion de vérifier l'adéquation des objectifs et attentes des différents partenaires autour du projet.

Cette question centrale de l'articulation du partenariat nous conduit également à proposer la **mise en place d'instances locales de pilotage du dispositif Démos** afin d'améliorer la gouvernance du projet, l'implication des partenaires locaux, l'articulation des différentes offres et démarches mises en

œuvre sur le territoire. Cette organisation va de pair avec le **renforcement du rôle des opérateurs locaux** (du type d'AIDA et de l'ADAMA) qui sont à la fois des médiateurs politiques territoriaux, des relais entre le programme national et ses applications régionales, et les chevilles ouvrières du dispositif au niveau local. Cette meilleure prise en compte des situations locales est en outre essentielle pour la préparation de « l'après » Démon.

Enfin, dans ce même esprit, **l'ouverture des formations Démon aux enseignants des conservatoires, l'articulation du projet avec les Schémas départementaux d'éducation artistique, les dispositifs d'aménagement des rythmes scolaires et les plans éducatifs locaux**, etc. sont autant de pistes à privilégier pour favoriser l'ancrage local, l'avenir des enfants impliqués un temps dans la démarche, et la transmission d'une « philosophie » Démon au-delà du projet lui-même. Le positionnement de Démon à l'intersection des politiques d'éducation artistique et culturelle (sensibilisation) et d'enseignement artistique (formation spécialisée) nous semble d'ailleurs particulièrement se prêter à une intégration dans les programmes liés à la réforme des rythmes scolaires.

Maintenir une logique de projet ou privilégier l'ancrage territorial ?

Démon fonctionne actuellement dans une logique de projet (sur une durée de 3 ans) qui se traduit par un rythme annuel très intense (en raison notamment du concert de fin d'année qui génère une pression importante sur les intervenants et les enfants). Il serait intéressant de **réinterroger cette temporalité jugée très « courte »** par de nombreux acteurs et voir de quelle façon des aménagements pourraient être proposés : représentation annuelle moins ambitieuse la première année, possibilité de déployer le projet sur 4 ans pour constituer une initiation comparable au cycle 1 des conservatoires...

Au-delà de ces aménagements, une réflexion sur le rôle de Démon au niveau territorial pourrait être menée : la démarche doit-elle rester dans une dynamique de « projet » (ce qui implique notamment une durée bornée à l'avance) ou doit-elle davantage se positionner comme **une démarche incitative ou d'« impulsion »**, devant se transformer en action pérenne au-delà des trois années de fonctionnement, à travers une prise en charge directe par les partenaires locaux ? La réponse à cette question entraînera des infléchissements sur les modalités de gouvernance du projet. Elle a également un impact sur le degré de souplesse et d'adaptabilité qui pourrait être laissé aux acteurs et partenaires en vue d'une appropriation territoriale plus marquée. De même, des pistes de travail pour « l'après » Démon pourraient être

explorées et testées sur certains territoires (par exemple, ateliers délégués ou menés en partenariat allégé avec des conservatoires, **l'apport de la Philharmonie de Paris se concentrant sur la dimension orchestrale du dispositif** : recrutement d'un chef, organisation et prise en charge des regroupements en *tutti*, d'un concert annuel, etc.). Ces hypothèses sont néanmoins dépendantes des objectifs prioritaires qui seront réaffirmés pour le programme (si la mission de Démon est avant tout une éducation et une socialisation par la musique, les partenariats à nouer en vue de « l'après » Démon ne seront pas obligatoirement centrés sur les conservatoires).

2.4. Le management interne du projet et l'évaluation

Repréciser et valoriser les missions des membres de l'équipe Démon

L'enquête a montré le rôle central de l'équipe Démon dans son ensemble. Les coordinateurs et référents assument une fonction de régulation permanente entre les différents pôles d'interprétation et de tension du projet, ainsi qu'entre les objectifs et contraintes parfois peu compatibles des différents partenaires et acteurs impliqués sur le terrain. Si cet encadrement mériterait d'être renforcé pour certains de nos interlocuteurs (notamment du côté de l'accompagnement social et éducatif du dispositif), d'autres aimeraient l'alléger principalement pour des raisons financières. Il nous semble donc important de réaliser un travail de **formalisation des missions et responsabilités des différents membres de l'équipe**, notamment des coordinateurs et référents, afin de pouvoir valoriser ces fonctions auprès des partenaires du projet, et de pouvoir indiquer précisément aux intervenants à quels moments et sur quelles questions ils peuvent solliciter ces différents interlocuteurs.

Par ailleurs, dans la perspective d'une autonomisation relative de Démon sur ses différents territoires, la (re) définition des rôles de chacun constitue une étape importante pour maintenir la qualité et l'équilibre du programme dans son ensemble. Ceci permettra également de préciser le **degré d'autonomie et de responsabilité laissé aux opérateurs locaux** (sur le recrutement et la gestion des intervenants, la programmation musicale, la restitution et la médiatisation du travail des ateliers, etc.) qui pourraient être les employeurs des équipes locales.

Enfin, dans ce contexte de développement et de dissémination du projet sur les territoires, **la question du partage des expériences et du maintien de l'unité du**

programme sera cruciale. Elle nécessite la mise en place d'une organisation interne qui ne soit pas uniquement « descendante », qui permette de faire remonter auprès de l'équipe centrale les expériences et apports des différents territoires et qui **valorise le sentiment d'appartenance** à un projet national.

Renforcer l'intégration et l'accompagnement des intervenants

L'accueil et l'accompagnement des intervenants musicaux, ainsi que des animateurs ou intervenants sociaux, constituent également une question à approfondir notamment dans le contexte des nombreux recrutements liés au développement de Démon 3. Les **documents** destinés à présenter les missions des intervenants (Guide du musicien, document similaire en cours de réalisation à destination des animateurs et intervenants sociaux) sont des éléments précieux pour expliciter les attendus du programme à l'égard des intervenants, qui méritent d'être actualisés et utilisés de façon plus systématique. La **formalisation du rôle des animateurs et intervenants sociaux** est en particulier un point à préciser pour une meilleure prise en compte de ces questions dans la réflexion pédagogique, pour une délimitation plus claire des métiers et responsabilités de chacun (les questions proprement « sociales » ne peuvent en effet pas être traitées par des intervenants inexpérimentés dans ce domaine), tout comme pour la réévaluation des qualifications des personnes mobilisées sur cet axe du projet.

Par ailleurs, la mise en place d'un **système de « circulation »** des nouveaux arrivants dans des ateliers menés par des intervenants plus expérimentés, pourrait être une formule d'intégration complémentaire aux formations qui demeurent bien entendu nécessaires tant sur les thématiques artistiques et musicales que sur celles liées à la gestion de groupe. Sur ce thème de la formation, la **création d'un certificat** attestant des capacités des musiciens à mobiliser une pédagogie spécifique (apprentissage en groupe, jeux musicaux, chant, percussions corporelles, transmission orale et improvisation, etc.) caractéristique des ateliers Démon est une piste qui pourrait être explorée plus avant. Elle permettrait aux musiciens de valoriser leur implication dans le projet ; elle pourrait également étayer la dimension labellisante de Démon (*cf. supra*).

Au-delà de l'accueil des intervenants, un renforcement (ou une clarification) de leur **accompagnement** tout au long du projet (notamment sur les questions de gestion de groupe mais pas uniquement) doit être réalisé, en précisant le rôle des coordinateurs et référents Démon, en faisant intervenir des professionnels qualifiés sur

des points spécifiques (psychologues, éducateurs...). Il serait également utile d'expliciter quelles sont **les marges de manœuvre dont disposent ces intervenants** pour un aménagement plus souple de leurs ateliers en fonction de leurs positions respectives et de la progression des enfants (par exemple, latitude des animateurs en termes de présence et de pratique instrumentale dans le groupe, durée et fréquence des séances en fonction des caractéristiques des territoires, travail inter-groupes en dehors des regroupements officiels proposés par le projet, temps d'apprentissage individualisés pour des élèves plus avancés, etc.). Enfin, **l'implication des intervenants** (musiciens et animateurs) dans la réflexion sur le projet pourrait être formalisée afin de mieux les associer à la conception et aux évolutions du programme Démon. Des séminaires annuels de bilans et d'échanges entre intervenants pourraient remplir cette fonction.

Mobiliser les outils de suivi, de pilotage et d'évaluation du projet

La réalisation de bilans et d'évaluations n'implique pas une amélioration automatique des projets comme l'ont souligné différents spécialistes². Ce travail est intéressant lorsqu'il est effectivement mobilisé par les acteurs pour faire évoluer leurs attentes, leurs pratiques, leurs perceptions... Il est donc important de **définir précisément les objectifs et usages** attendus des différents bilans et évaluations pour éviter un effet de saturation de l'ensemble des personnes impliquées dans le projet. De même, l'association des acteurs à la conception et à la réalisation de l'évaluation (démarche participative) ou à sa production (démarche d'autoévaluation), tout comme leur mobilisation pour l'analyse, la restitution et la mise en débat des conclusions, sont des étapes incontournables pour l'appropriation des résultats, l'amélioration du projet et le renforcement d'une dynamique collective.

Comme cela a été décrit dans le rapport, Démon se caractérise par la production d'un grand nombre de documents d'étapes, bilans et évaluations en lien avec les nombreux partenaires impliqués sur le projet. Il serait utile de **structurer cette production** à partir d'une réflexion sur la nécessité, les objectifs et l'usage de ces différents travaux et documents, depuis les bilans trimestriels ou annuels réalisés au niveau de chaque groupe, jusqu'aux données comptables ou sociologiques sur les profils des bénéficiaires nécessaires à la vérification du bon usage des financements fournis pour le dispositif, en passant par les documents d'auto-évaluation des enfants ou

² Lise Demailly, *Évaluer les politiques éducatives*, Éditions De Boeck, 2000.

les analyses des méthodes de travail et pédagogies mises en œuvre pour alimenter les intervenants et la réflexion d'intérêt général sur ces sujets. Pour chaque type de bilan, il serait intéressant de préciser quels en sont les objectifs, quelles sont les personnes qui doivent être associées, quels sont les destinataires et l'utilisation finale... et quels pourront être le partage et la transformation effective des conclusions et résultats de la démarche.

Enfin, dans le prolongement de ce qui a été mis en place sur Démos 1 et 2, la définition d'un **programme d'évaluation et de recherche** à plus long terme sur les effets du dispositif sera particulièrement pertinente dans le cadre du développement de Démos 3 et de l'observation des différents axes d'expérimentation retenus pour ce nouveau volet du projet.

ANNEXE

#01

Liste des personnes rencontrées et des séances d'observations

(statuts au moment de
l'enquête)



Entretiens généraux

- Laurent Bayle, directeur général de la Cité de la musique
- Nathalie Bazoche, chef de projets culture et trophées des associations, Fondation EDF
- Jean-Michel Cougourdan, éducateur, Cité de la musique
- Gilles Delebarre, responsable pédagogique et éducatif de Démon, Cité de la musique
- Emmanuelle Durand, administratrice de Démon, Cité de la musique
- Marianne Eshet, déléguée générale de la Fondation SNCF
- Anne-Claire Gourbier, chargée de mission auprès des grands établissements lyriques et musicaux, Direction générale de la création artistique, ministère de la Culture et de la Communication
- Oren Grougnet, chargé de production du projet Démon, Cité de la musique
- Hafida Guenfoud-Duval, directrice du mécénat et du sponsoring du groupe Société Générale
- Catherine de Luca, chargée de mission culture, Commissariat général à l'égalité des territoires
- Anastassia Makridou-Bretonneau, responsable du programme Art citoyen, Fondation Daniel & Nina Carasso
- Floriane Mercier, chargée de mission éducation artistique et jeunesse, Direction générale de la création artistique, ministère de la Culture et de la Communication
- Ulrich Möhrle, responsable de Mécénat Musical Société Générale
- Sylvie Pébrier, inspectrice de la création artistique, collègue musique, Direction générale de la création artistique, ministère de la Culture et de la Communication
- Marie-Hélène Serra, directrice de la pédagogie et de la médiathèque, Cité de la musique
- Nicolas Simon, chef d'orchestres Démon, chef associé de l'orchestre Les Siècles
- Philippe Stroobant, donateur particulier pour le projet Démon
- Patrick Toffin, référent pédagogique, équipe nationale Démon, Cité de la musique, coordinateur pédagogique Île-de-France

Démon Île-de-France

- **Véronique Arnould**, directrice du centre social CAF Chevaleret, Paris 13
- **Gaëlle Audouard**, coordinatrice territoriale Démon Île-de-France
- **Nadia Berthereau**, chargée de mission à la Mission des enseignements et pratiques artistiques en amateur (MEPAA), conseil général de Seine-Saint-Denis
- **Odile Bourgeois**, responsable de la mission animation de la vie sociale, caisse d'allocations familiales de Paris
- **Stéphane Carel**, responsable du service des quartiers, ville de Bagneux
- **Eugénie Caron-Lambert**, adjointe au chef du service culture, conseil général des Hauts-de-Seine
- **Julia Colombat**, sous-directrice en charge du développement territorial, caisse d'allocations familiales de la Seine-Saint-Denis
- **Denise Da Cruz**, référente du projet pour les centres sociaux de Bagneux (Fontaine Gueffier, Jacques Prévert) et référente familles au centre social et culturel Jacques Prévert de Bagneux
- **Fatma Drissi**, sous-directrice chargée de l'action sociale, caisse d'allocations familiales de Paris
- **Agnès Faulcon**, directrice du centre social intercommunal de la Dhuis, Clichy-sous-Bois
- **Zahia Icheboudene**, psychologue, programme de la réussite éducative, Clichy-sous-Bois
- **Valérie Jeannes-Leclair**, directrice du centre social et culturel Fontaine Gueffier, Bagneux
- **Stephan Kutniak**, directeur général adjoint, Pôle culture, conseil général des Hauts-de-Seine
- **Jean-Baptiste Lefèvre**, directeur de la réussite éducative, Clichy-sous-Bois
- **Mélanie Morgeau**, chef du service de la culture, conseil général de Seine-Saint-Denis
- **Anne Morillon**, responsable de mission Jeunesse - temps libres, caisse d'allocations familiales de Paris
- **Anne Céline Nunes**, coordinatrice territoriale Démon Île-de-France
- **Virginie Paitre**, animatrice socio-éducative et référente projet au centre social CAF Chevaleret, Paris 13
- **Corinne Penhouët**, directrice du conservatoire Maurice-Ravel, Clichy-sous-Bois
- **Catherine Reine**, directrice du centre social et culturel Jacques Prévert de Bagneux
- **Émilie Riveti**, chargée de mission musique classique, conseil général des Hauts-de-Seine
- **Brigitte Sicard**, directrice des affaires culturelles adjointe, Clichy-sous-Bois
- **Marina Sichantho**, coordinatrice territoriale Démon Île-de-France
- **Sabine Tessier**, responsable de la Mission des enseignements et pratiques artistiques en amateur (MEPAA), conseil général de Seine-Saint-Denis
- **Éric Wetzel**, directeur du conservatoire de Bagneux
- **Carole Ziem**, directrice des affaires culturelles de la ville de Bagneux

Démos Isère

- **Hélène Barruel**, chargée de mission animation territoriale, conseil général de l'Isère
- **Annick Bousba**, directrice de la MJC Desnos, Échirolles
- **Stéphane Césari**, directeur général adjoint des services en charge de la vie sociale, conseil général de l'Isère
- **Thomas Cléménçon**, coordinateur territorial Démos Isère
- **Sylvain Elissonde**, directeur de l'école de musique intercommunale du Territoire de Beaurepaire
- **Camille Faye**, coordinatrice territoriale Démos Isère
- **Jean-Luc Gailliard**, chef du service du développement culturel, conseil général de l'Isère
- **Émilie Lo Sardo**, directrice de l'école de musique intercommunale de l'Ôisans
- **Bruno Messina**, directeur d'AIDA
- **Saralou Metsch**, chargée de mission éducation artistique, conseil général de l'Isère
- **Christian Nucci**, président de la communauté de communes du Territoire de Beaurepaire, vice-président du conseil général de l'Isère en charge de l'agriculture durable et de l'alimentation, du développement rural et de l'équipement des territoires
- **Pascal Payen**, vice-président du conseil général de l'Isère en charge de la culture et du patrimoine, président d'AIDA, président de la communauté de communes des Vallons de La Tour
- **Chrystel Perrier**, chargée de médiation sociale, Démos Isère
- **Franck Petitcolas**, directeur de la Maison des jeunes de l'Ôisans
- **Georges Pin**, directeur du conservatoire à rayonnement intercommunal Jean Wiener d'Échirolles-Le Pont-de-Claix
- **Fabienne Prapant**, conseillère municipale de Bourg d'Ôisans, conseillère générale suppléante
- **Stéphanie Renzy**, directrice du centre social de l'Île du Battoir, Beaurepaire
- **Sylvette Rochas**, maire adjointe en charge de l'action sociale, des solidarités, de la politique familiale et de la santé à la ville d'Échirolles, présidente de la commission culture du conseil général de l'Isère
- **Christelle Serre**, coordinatrice pédagogique Démos Isère

Démon Soissonnais (Aisne)

- Patrick Bufacchi, responsable du projet Démon pour les Francas de l'Aisne
- Karim Chafi, directeur du centre social de Chevreux, coordinateur des centres sociaux de Soissons
- Thibaut Crépin, animateur territorial au centre social Saint-Waast de Soissons
- Bernadette Da Silva, animatrice culturelle Démon Aisne
- Philippe Da Silva, directeur du conservatoire de la communauté d'agglomération du Soissonnais
- Nathalie Duchâteau, coordinatrice des centres sociaux de la ville de Soissons
- Édith Errasti, vice-présidente équipements culturels de la communauté d'agglomération du Soissonnais
- Marie-Odile Langlois, directrice de la culture au conseil général de l'Aisne
- Thérèse Le Van, directrice de la politique de la ville, communauté d'agglomération du Soissonnais
- Alain Raverdy, maire de Villeneuve-Saint-Germain
- Florent Renard-Payen, coordinateur pédagogique Démon Aisne
- Garance Roggero, coordinatrice territoriale Démon Aisne
- Gonzague Sandevour, directeur général de la communauté d'agglomération du Soissonnais
- Hans Thubé, responsable du centre social de Chevreux, Soissons
- Jean-Michel Verneiges, directeur de l'ADAMA

À cette liste s'ajoutent :

- 19 entretiens réalisés avec des intervenants musicaux et sociaux sur les différents territoires Démon,
- des entretiens menés avec 39 enfants (sur 4 terrains d'étude), et avec 7 parents (sur 2 terrains d'étude),
- 37 séances d'observation réparties comme suit :
 - 19 séances d'ateliers
 - 4 répétitions en *tutti*
 - 6 réunions de bilan / rentrée / coordination de groupes
 - 2 réunions de rentrée régionales
 - 6 concerts

CONTACT

Observatoire des politiques culturelles

1, rue du Vieux Temple

38000 Grenoble

Tél. 04 76 44 33 26

Fax 04 76 44 95 00

contact@observatoire-culture.net

www.observatoire-culture.net

ISBN 978-2-9180221-10-0

28 €