



Mémoire de recherche

La musique pour tous les enfants?

Orchestres d'enfants et démocratisation culturelle de la pratique instrumentale : confronter les objectifs des intervenants aux réalités des enfants et des familles

Audrey Canet

Sciences Po Lille

Année universitaire 2022-2023

4A MIC Management des Institutions Culturelles

Sous la direction de Mme. Caroline Clair, professeure agrégée en Sciences Economiques et Sociales, et enseignante titulaire en sociologie et en science politique

Résumé

Ce mémoire aborde le sujet des orchestres d'enfants en tant que dispositifs de démocratisation culturelle. Ces dispositifs, pouvant prendre place à l'École, sont proposés à des enfants n'ayant jamais pratiqué un instrument auparavant. Nous nous intéressons particulièrement aux perceptions du fonctionnement de ces dispositifs par leurs intervenants : quels sens les orchestres d'enfants ont-ils pour ces derniers? Comment cela se reflète-t-il dans le fonctionnement quotidien des dispositifs? Nous abordons aussi la question de l'apprentissage de l'instrument en nous focalisant sur les méthodes d'apprentissage de l'instrument et la manière dont les enfants les reçoivent. Nous nous penchons de plus sur les valeurs que souhaitent transmettre les intervenants aux enfants à travers les orchestres d'enfants. Enfin, ce travail traite de la période qui vient après le dispositif pour les enfants : vont-ils poursuivre la pratique instrumentale? Quels sont les facteurs qui les y poussent ou au contraire, peuvent les en empêcher?

Mots-clé : démocratisation culturelle - orchestres d'enfants - musique - apprentissage d'un instrument - sociologie

Abstract

This work deals with the subject of children's orchestras as means of cultural democratisation. These arrangements, which can take place in schools, are offered to children who have never played an instrument before. We are particularly interested in the perceptions of the functioning of these arrangements by their participants: what meaning do children's orchestras have for them? How is this reflected in the day-to-day running of the orchestra? We also address the issue of instrument learning by focusing on the methods of learning the instrument and the way in which children receive them. In addition, we look at the values that practitioners wish to transmit to children through children's orchestras. Finally, this work deals with the period after the scheme for the children: will they continue playing the instrument? What are the factors that encourage them to do so or, on the contrary, may prevent them from doing so?

Key words : cultural democratisation - children's orchestras - music - learning an instrument - sociology

Sciences Po Lille n'entend donner aucune approbation ni improbation aux thèses et opinions émises dans ce mémoire de recherche. Celles-ci doivent être considérées comme propres à leur auteur.

J'atteste que ce mémoire de recherche est le résultat de mon travail personnel, qu'il cite et référence toutes les sources utilisées et qu'il ne contient pas de passage ayant déjà été utilisé intégralement dans un travail similaire.

Remerciements

Je remercie Mme Caroline Clair pour ses précieux conseils et sa disponibilité tout au long de mon travail de recherche.

Je tiens à remercier les personnes que j'ai interrogées et dont les contributions ont été essentielles pour ce travail : J, coordinatrice du dispositif fanfare; A, institutrice des enfants du dispositif fanfare; S, directrice de l'école de musique de Lille Sud; I, coordinatrice du dispositif Démos Lille; S, référente sociale de Démos Lille; L, cheffe d'orchestre de Démos Lille; C, ancienne élève de la fanfare ainsi que sa mère; M, ancienne élève de la fanfare; et N et Z, élèves de la fanfare.

Enfin, je souhaite remercier ma famille et mes amis pour leur soutien et leur confiance tout au long de ce travail.

Sommaire

Remerciements.....	3
Sommaire.....	4
Introduction :.....	5
Chapitre I : La mise en place des dispositifs de démocratisation culturelle : perceptions et réalités sur le terrain.....	16
I. Démocratiser la culture par la pratique musicale collective : le fonctionnement des dispositifs d'orchestres d'enfants.....	16
II. Le sens des dispositifs d'orchestres d'enfants pour les intervenants et les bénéficiaires...	29
III. Mettre en œuvre les orchestres d'enfants : entre aspirations, contraintes et paradoxes...	37
Chapitre 2 : Apprendre la musique aux enfants dans les dispositifs : enjeux, méthodes et réceptions par les enfants.....	46
I. Légitimisme culturel et hiérarchisation des genres musicaux au sein de dispositifs de démocratisation culturelle.....	46
II. Les enjeux de l'apprentissage musical collectif dans les orchestres d'enfants.....	55
III. La diversité des réceptions de l'apprentissage musical chez les jeunes musiciens.....	64
Chapitre 3 : Au-delà des dispositifs : les enjeux de la démocratisation culturelle à long terme.....	75
I. L'après-dispositif : un objectif difficile à atteindre pour les intervenants des dispositifs de démocratisation culturelle.....	75
II. Des trajectoires post-dispositif influencées par les socialisations différenciées des enfants.....	81
III. Le défi de la pérennisation de la pratique instrumentale après la participation aux orchestres d'enfants.....	90
Conclusion :.....	99
Bibliographie :.....	101
Sommaire des annexes.....	108
Table des matières.....	221

Introduction :

“Le but c’est pas d’apporter la bonne nouvelle aux pauvres, c’est pas du tout ça l’idée, mais en tout cas de faciliter la démarche et l’accès vers un lieu culturel et un apprentissage musical, ça c’est sûr” explique la coordinatrice du dispositif fanfare, à l’école élémentaire Painlevé à Lille, le 1er décembre 2022, quand il lui est demandé d’expliquer l’objectif de ce dispositif. Ces paroles expriment les enjeux de ce dispositif pour la professeure de musique : la démocratisation de la pratique instrumentale au sein de cet orchestre d’enfants, via un accès plus facile à cette pratique.

L’idée de démocratiser la culture n’est pas récente : elle apparaît dès le XIX^{ème} siècle au sein du projet républicain, avec l’objectif affirmé de création d’une communauté, ce qui sous-entend un partage égalitaire de la jouissance esthétique¹. Cette préoccupation doit être mise en parallèle avec la naissance d’un interventionnisme étatique légitimé après la Seconde Guerre mondiale. Nous percevons alors de la part de l’Etat, qui intervient dans la vie économique et sociale des Français, une volonté de diffuser la culture au plus grand nombre. Cette volonté s’illustre officiellement et institutionnellement lors de la création du ministère de la Culture en 1959, avec André Malraux à sa tête.

Nous pouvons attribuer plusieurs définitions à l’expression “démocratisation culturelle”, popularisée en grande partie depuis la création du ministère.

Elle peut d’abord être définie comme “l’élargissement du cercle des connaisseurs”², selon l’expression utilisée par Brecht, avec ici l’enjeu de l’accès à l’art : il est donc question de la diversité des publics, puisque l’on ne peut parler d’un unique public unifié et similaire. Avec cette définition, il s’agit surtout de mesurer l’évolution quantitative du nombre de personnes ayant des pratiques culturelles et plus généralement un accès à la culture, donc la croissance en volume des publics. Or, c’est un indicateur sociologiquement trompeur de la démocratisation culturelle. Comme l’explique Passeron, c’est un leurre qui a créé l’illusion de la montée de la culture de masse.³

¹ Patrick GERMAIN-THOMAS, « La démocratisation culturelle, illusion ou utopie en devenir ? », *Quaderni*, 2020/1 (n° 99-100), p. 82. DOI : 10.4000/quaderni.1557. URL : <https://www.cairn.info/revue-quaderni-2020-1-page-81.htm>

² Jean CAUNE, *La démocratisation culturelle. Une médiation à bout de souffle*, Presses Universitaires de Grenoble, 2006, p. 97.

³ Jean-Claude PASSERON, « Consommation et réception de la culture. La démocratisation des publics », dans : Olivier Donnat éd., *Le(s) public(s) de la culture. Politiques publiques et équipements culturels*. Paris, Presses de Sciences Po, « Académique », 2003, p. 369. URL : <https://www.cairn.info/--9782724609212-page-361.htm>

La démocratisation culturelle peut englober, dans un deuxième sens, l'enjeu de l'inégalité sociale. En effet, depuis la publication d'enquêtes sur les pratiques culturelles des Français à partir des années soixante, les sociologues ont pensé la démocratisation d'une pratique culturelle comme la diminution des écarts de cette pratique entre différentes catégories sociales de pratiquants.

Cependant, c'est un autre sens de la définition de "démocratisation culturelle" qui nous intéresse ici : il s'agit de l'étudier en fonction des probabilités d'accès selon les catégories sociales, avec donc l'idée de démocratisation dans le recrutement des publics.

Nous nous intéressons aux probabilités d'accès des enfants à une pratique culturelle. Cela implique de s'appuyer sur la littérature à propos de la socialisation artistique et de l'éducation artistique des enfants. Cette socialisation se construit dès le plus jeune âge, d'abord lors de la socialisation primaire avec les transmissions familiales notamment. La famille transmet effectivement des dispositions culturelles qui seront déterminantes dans la construction du goût de l'enfant pour l'art, et donc impacteront significativement ses pratiques culturelles. Nous pouvons ici faire le lien entre socialisation artistique et politique, en pensant, que, comme lorsque les enfants construisent leur perception de la politique, ils construiront aussi leurs goûts et donc leurs pratiques culturelles en lien avec ce qui leur est transmis par leurs parents. Ainsi, nous pouvons supposer que cela se caractériserait d'abord par le fait d'aimer ou ne pas aimer une pratique culturelle, de la même façon qu'une préférence politique, sans même forcément pouvoir l'expliquer ou la comprendre⁴. La socialisation artistique se voit ensuite renforcée lors de la socialisation secondaire, avec l'influence des groupes de pairs et les sociabilités juvéniles, permises en grande partie par l'École.

L'éducation artistique des enfants, quant à elle, possède la particularité qu'elle se met en place lors de la socialisation primaire non seulement par la famille, mais aussi par l'École. L'Etat, dans sa volonté interventionniste, et avec pour objectif de démocratiser la culture, agit par le canal de l'École pour procéder à l'éducation artistique des enfants. Effectivement, sont mis en place des programmes artistiques, instaurés dans le cadre des politiques publiques de l'éducation. L'Etat dispense aux jeunes un enseignement des pratiques culturelles, et cela

⁴ Wilfried LIGNIER et Julie PAGIS, *L'enfance de l'ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social*, Seuil, 2017, p. 274.

influe sur leur aptitude à en effectuer en dehors de l'École, par des activités extrascolaires⁵. Pour n'en citer que quelques-uns, l'Etat a mis en place l'heure d'arts plastiques et l'heure d'éducation musicale, présentes dans les programmes de l'Education Nationale. Cet objectif de démocratisation des pratiques culturelles par l'Etat s'inscrit dans le principe d'un État interventionniste acteur du changement social, rendant possible des trajectoires de mobilité ascendante, et donc une émancipation via l'École. Il s'agit également de permettre aux enfants de s'ouvrir à des horizons auxquels ils n'auraient pas forcément eu accès sans l'intervention de l'École. Florence Eloy explique par exemple que le cours d'éducation musicale a pour objectif de favoriser une action sur les habitudes d'écoute et les dispositions à l'égard de la musique développées par les élèves⁶.

Dans notre étude, sont particulièrement mis en avant les orchestres d'enfants. En effet, le milieu de la musique classique est considéré comme très élitiste, milieu dans lequel la musique s'apprend au sein de structures telles que les conservatoires et écoles de musique. Dans *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, Sylvie Octobre explique : *“Pour toutes les activités artistiques amateur, les cadres et professions intellectuelles supérieures confient plus que les autres parents l'initiation de leurs enfants aux réseaux d'enseignement spécialisés, notamment les conservatoires”*. Cette pratique est donc historiquement réservée aux classes sociales les plus favorisées, les classes supérieures⁷.

Pour pallier le manque de représentativité des classes populaires au sein du milieu de la musique classique, ont été créés des dispositifs ayant pour but non seulement de démocratiser cette pratique chez les enfants issus des classes populaires, mais également de favoriser la poursuite de cette pratique à plus long terme. Ainsi, ces enfants ne fréquentent pas nécessairement le conservatoire ou l'école de musique lorsqu'ils vont commencer la pratique instrumentale au sein d'orchestres d'enfants.

Ici, nous nous pencherons particulièrement sur le dispositif Orchestre à l'École dans la classe de CE2 de l'école élémentaire Painlevé à Lille et le dispositif Demos à Lille. Le dispositif Orchestre à l'École, créé en 2012, est un projet pensé par la ville de Lille, en collaboration avec l'école de musique de Lille Sud et l'école élémentaire Painlevé, qui est située dans une

⁵ “Notice 20 : L'éducation artistique” in Philippe POIRRIER, *Politiques et Pratiques de la culture*, La Documentation française, coll. « les notices », 2010, p. 279.

⁶ Florence ELOY, *Enseigner la musique au collège. Cultures juvéniles et culture scolaire*, Presses Universitaires de France, 2015, p. 2-18.

⁷ Sylvie OCTOBRE, « Chapitre V. Les 6-14 ans et les pratiques artistiques amateur », dans : , *Les loisirs culturels des 6-14 ans*. sous la direction de OCTOBRE Sylvie. Paris, Ministère de la Culture - DEPS, « Questions de culture », 2004, p. 256. URL : <https://www.cairn.info/les-loisirs-culturels-des-6-14-ans--9782110054807-page-237.htm>

zone REP+. L'objectif est d'initier les enfants à la pratique instrumentale, en les faisant participer à une fanfare. Démos, lui, créé en 2010 en Ile-de-France, est un dispositif de démocratisation culturelle aux ambitions nationales, qui a pour volonté de s'exporter dans les territoires. L'orchestre Démos que nous étudions est présent dans la Métropole Européenne de Lille. Ces dispositifs fonctionnent tous les deux selon un système basé sur le volontariat, en théorie : sont recrutés les enfants qui sont volontaires à l'activité, avec l'accord des familles. Les enfants de l'Orchestre à l'École sont en classe de CE2, tandis que les enfants participant à Démos ont entre 7 et 12 ans. Ces orchestres d'enfants réunissent plusieurs enfants du même âge avec l'objectif de les faire jouer en orchestre, ensemble, une fois par semaine lors d'une séance d'une heure, encadrés par des professeurs de musique, la plupart du temps titulaires du Diplôme Universitaire de Musicien Intervenant (DUMI). Les enfants sont également mobilisés lors de séances hors orchestre à raison d'une séance d'une heure par semaine, afin de pratiquer leur instrument en petit groupe. La principale différence entre les deux dispositifs réside dans le fait que le dispositif Orchestre à l'École se déroule pendant le temps scolaire, au sein de l'école primaire, et fait partie de l'Éducation Artistique et Culturelle dans les programmes de l'Éducation Nationale. Démos, lui, se déroule dans un temps extrascolaire.

Le dispositif Orchestre à l'École réunit 38 enfants, tandis que celui de Démos regroupe une centaine d'enfants au total.

Les nombreux débats scientifiques toujours d'actualité sur la définition et l'efficacité prouvée ou non de la démocratisation culturelle nous amènent à nous pencher sur ce sujet. La thématique des orchestres d'enfants est aussi une illustration de l'enjeu crucial des politiques publiques en matière d'éducation artistique : qui mène ces politiques, pourquoi sont-elles menées et que cela signifie-t-il par rapport à la place de l'École et des associations artistiques dans notre société?

Ici, notre démarche s'inscrit à la croisée entre sociologie de la culture et sociologie de l'éducation.

D'abord, les sociologues de la culture ont longtemps centré leurs recherches sur les distinctions entre les pratiques culturelles selon les classes sociales, en se basant sur le

principe d'homologie structurale de Bourdieu⁸. Ils étudiaient principalement les hiérarchies entre pratiques culturelles, dans une sociologie de la consommation culturelle. On parle alors de légitimisme culturel ou de culture légitime, qui correspond à celle des classes supérieures dominantes. Ici, le critère de la classe sociale nous intéresse, notamment par rapport à la construction du goût et des assignations sociales des pratiques culturelles des enfants. Cependant, comme les enfants sont recrutés sur la base du volontariat et que l'activité est proposée par l'École ou des acteurs locaux, il s'agit d'avoir une analyse plus fine que seulement basée sur la classe sociale de l'enfant, puisqu'on peut supposer que ce n'est pas l'unique variable déterminant l'inscription des enfants dans ce type de dispositif. De plus, on ne s'intéresse pas non plus seulement à la hiérarchie stricte entre pratiques culturelles, mais plutôt à la perception ou non de cette hiérarchie par les familles et intervenants, et aux choix que ces familles font en conséquence du sens qu'ils donnent à cette hiérarchie des pratiques culturelles. C'est dans cette perspective que nous voulons étudier les raisons qui poussent les enfants à choisir d'intégrer un orchestre d'enfants quand cela leur est proposé.

Comme nous étudions alors plutôt les perceptions du dispositif chez les enfants et leurs familles et les raisons pour lesquelles ils sont volontaires, nous nous basons majoritairement sur les travaux menés dans le cadre de la sociologie de la réception. Ce courant théorique de la sociologie de la culture, davantage compréhensif que constructiviste, consiste à s'intéresser aux formes variées de l'expérience du spectateur avec différents biens culturels, et à la façon dont il se les approprie. Les résultats des travaux de la sociologie de la réception vont permettre plusieurs apports. Ils vont notamment montrer que la variable du milieu social n'est pas toujours prépondérante dans la réception. Bernard Lahire parle notamment de dissonances culturelles⁹, en expliquant que l'on peut avoir des pratiques culturelles qui ne sont pas forcément reliées au milieu social d'origine, remettant ainsi en question l'idée d'homologie structurale bourdieusienne entre la position dans l'espace social et le style de vie. De ce fait, on peut appartenir au même milieu social mais avoir des réceptions différentes d'une œuvre : d'autres variables sont à prendre en compte pour analyser la réception. Ainsi, Gérard Mauger, Claude Poliak et Bernard Pudal, dans leur ouvrage *Histoires de lecteurs* (2010), démontrent que la présence d'autres variables que celles de la position sociale doit être prise en compte pour expliquer les pratiques de lecture : la génération, la sphère

⁸ Pierre BOURDIEU, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Les éditions de Minuit coll Le sens commun, 1979

⁹ Bernard LAHIRE, *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte, 2004, 777 p

d'activité, le genre. La sociologie de la réception opère aussi un travail de recontextualisation des œuvres et de leurs conditions de production, car c'est ce qui explique aussi leur réception. Cet angle d'analyse, basé sur la réception des pratiques culturelles, paraît ainsi pertinent pour étudier le comportement des acteurs intervenants dans les dispositifs d'orchestre à l'école et la façon dont ils formulent leurs objectifs et leur discours autour des dispositifs, et les confronter à ceux des familles et enfants. De cette façon, nous pourrions analyser de manière précise les enjeux qui animent les choix des bénéficiaires des dispositifs, et aussi des intervenants. Cela permettra de montrer que ces décisions ne répondent pas seulement à une logique de choix des pratiques culturelles en fonction d'une hiérarchie de ces pratiques dûe à l'origine sociale, mais qu'elles sont aussi traversées par d'autres variables.

Par ailleurs, dans le domaine de la sociologie de l'éducation et de l'École, une attention particulière est portée aux sociabilités juvéniles et à l'impact de l'École sur l'éducation artistique des enfants. Dans cette discipline, les sociologues ont montré pourquoi il était important que les enfants bénéficient d'une éducation artistique et culturelle, et le rôle de l'École dans cette ambition. Certains parlent de "droits culturels" que l'on doit reconnaître aux enfants¹⁰, dans un sens où l'on reconnaîtrait le rôle des enfants dans la construction de la société. La culture est également reconnue comme un facteur dans la construction de la trajectoire sociale des enfants¹¹, ce qui nous intéresse particulièrement quant à la réception des dispositifs d'orchestres d'enfants, au niveau des perceptions des enfants et aussi de leurs parents. Les enfants et parents conçoivent-ils ces dispositifs comme de possibles éléments pouvant influencer leur trajectoire sociale? Y a-t-il un lien avec leur rapport à l'institution scolaire? S'y inscrivent-ils en ayant conscience, et dans un objectif affirmé de reproduction ou non des pratiques culturelles déjà intégrées dans la famille, ou au contraire, ne le font-ils pas sciemment?

En outre, la culture est considérée comme un outil pédagogique efficace utilisé par l'École. A ainsi été mis en place le Parcours d'Education Artistique et Culturelle par l'Éducation Nationale, qui inclut des cours d'éducation musicale et d'arts plastiques à partir de l'école élémentaire pour tous les élèves. Si l'Etat a mis en place ce programme, c'est

¹⁰ « L'éducation artistique et culturelle, mesure de la place de l'enfant dans les sociétés », *L'Observatoire*, 2015/1 (N° 46), p. 49-52. DOI : 10.3917/lobs.046.0049. URL : <https://www.cairn.info/revue-l-observatoire-2015-1-page-49.htm>

¹¹ Sylvie OCTOBRE et Régine SIROTA, *L'enfant et ses cultures. Approches internationales*, La documentation française, coll Questions de Culture, 2013, p. 17.

notamment avec des objectifs pédagogiques qui prennent leur place au sein d'une culture scolaire. L'objectif est d'enseigner des connaissances artistiques aux élèves pour enrichir leur culture, qui fait ainsi partie de leur réussite scolaire, puisque ces enseignements artistiques et culturels constituent des matières à part entière dans les bulletins des élèves. Néanmoins, on n'accorde que peu de temps dans le cursus scolaire à ces matières, qui ont une force d'imposition symbolique limitée¹². L'objectif de l'Etat, par ces programmes, est aussi la démocratisation culturelle : ces derniers s'insèrent dans le temps scolaire, périscolaire et extrascolaire et cherchent à initier les élèves aux pratiques artistiques. *“L'éducation artistique et culturelle est indispensable à la démocratisation culturelle et à l'égalité des chances.”*, peut-on ainsi lire sur le site de l'Education Nationale, sur la page de présentation de l'Éducation Artistique et Culturelle¹³.

Il semble donc pertinent de s'intéresser également aux visées pédagogiques de ces dispositifs d'orchestres d'enfant, d'autant plus qu'un d'entre eux, Orchestre à l'École, se déroule durant le temps scolaire. Dans le cas des orchestres d'enfants, l'apprentissage de la pratique instrumentale pourrait être mis au service des objectifs scolaires, et certains professeurs notent les bienfaits de ce dispositif au niveau du “déclic scolaire”¹⁴, autre aspect pédagogique qu'il paraît intéressant d'analyser.

C'est également pour cette dimension pédagogique mêlée à des objectifs de démocratisation culturelle qu'il nous paraît particulièrement intéressant d'étudier les orchestres d'enfants. Il faut aussi étudier la manière dont les objectifs de démocratisation culturelle, ici définie en termes de probabilités d'accès à une pratique culturelle, sont définis au sein de ces orchestres d'enfants. Puis, il paraît aussi intéressant, au vu de nombreux débats sur ce sujet, d'étudier l'efficacité de ces dispositifs en termes de démocratisation culturelle.

Le fait que ces dispositifs soient des orchestres d'enfants est judicieux pour notre étude : ce sont des ensembles constitués exclusivement d'enfants qui apprennent la pratique instrumentale pour la première fois au sein de ces dispositifs. Il paraît donc pertinent de s'intéresser à la place de ces orchestres d'enfants dans les activités pratiquées par les enfants

¹² Florence ELOY, *Enseigner la musique au collège. Cultures juvéniles et culture scolaire, op.cit.*, Presses Universitaires de France, 2015, p. 19.

¹³ “L'éducation artistique et culturelle”, Education.gouv.fr. URL : <https://www.education.gouv.fr/l-education-artistique-et-culturelle-7496> (Consulté le 1er décembre 2022)

¹⁴ Frédérique GIRAUD, « La démocratisation culturelle à petits pas. Les visées mi-scolaires mi-artistiques d'un orchestre à l'école », *Agora débats/jeunesses*, 2017/2 (N° 76), p. 34. DOI : 10.3917/agora.076.0023. URL : <https://www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2017-2-page-23.htm>

et d'étudier quel rôle la musique classique peut avoir dans leur socialisation artistique, scolaire et juvénile, et dans un cadre se situant hors de la famille.

Ce moment étant celui durant lequel les enfants intériorisent en grande partie les normes et valeurs, il s'agit de voir comment la pratique de la musique classique peut s'intégrer et se mêler à celles-ci et participer à la construction de leur goût artistique. De plus, le milieu de la musique classique a surtout été étudié à l'aune de sa place au sein des pratiques culturelles des Français, et pour montrer à quel point c'est une pratique qui reste l'apanage des classes dominantes, dans une logique de distinction¹⁵. Il paraît pertinent, dans une approche sociologique compréhensive s'intéressant à la réception des individus, de se focaliser sur la réception spécifique des enfants et de leurs familles de ces programmes de musique classique, qui peut être nourrie de représentations et de sens beaucoup plus fins et complexes.

Quels sont les écarts entre les discours des acteurs intervenants dans les dispositifs d'orchestres d'enfants et ceux des familles et enfants qui en sont bénéficiaires? Comment leur perception de ces dispositifs diffère-t-elle? Que signifient-ils pour ces différents groupes?

Nous pouvons supposer que les acteurs de ces dispositifs ont pour objectif, par le biais des orchestres d'enfant, la démocratisation de l'accès à la pratique instrumentale, basée essentiellement sur "l'après-dispositif". Ils souhaiteraient ainsi que les enfants puissent pratiquer un instrument avec l'objectif qu'ils poursuivent cette activité en dehors du dispositif, pour des raisons de démocratisation ou d'utilité (renforcer les effectifs des écoles de musique). Une des fins de ces dispositifs serait donc de faire en sorte que plus d'enfants aient accès à la pratique instrumentale, surtout ceux qui sont les plus défavorisés socialement. Cette hypothèse se manifesterait particulièrement dans le dispositif se déroulant à l'école, l'institution ayant elle-même pour objectif l'émancipation sociale des enfants et souhaitant élargir leurs horizons en termes de pratiques culturelles.¹⁶

¹⁵ Pierre BOURDIEU, *La distinction. Critique sociale du jugement*, op.cit., Les éditions de Minuit coll Le sens commun, 1979

¹⁶ Florence ELOY, *Enseigner la musique au collège. Cultures juvéniles et culture scolaire*, op.cit., Presses Universitaires de France, 2015

Nous pouvons également invoquer l'idée que ces dispositifs d'orchestres d'enfant ont aussi des objectifs pédagogiques : les intervenants cherchent à développer les compétences scolaires des enfants par le biais de ces programmes, les utilisant car ils permettent de mobiliser des comportements et qualités attendues à l'École. Cela se manifeste sans doute plus nettement dans le programme Orchestre à l'École, qui se déroule pendant le temps scolaire¹⁷, et s'inscrit dans le cadre des programmes de l'Éducation Nationale.

Nous pouvons soulever l'idée que l'enseignement de la pratique instrumentale à des enfants via les orchestres d'enfants constituerait en quelque sorte la manifestation d'un légitimisme culturel persistant et d'une hiérarchie des pratiques culturelles perçue et intériorisée de la part des acteurs intervenants dans les dispositifs. En effet, on souhaite faire apprendre la musique classique aux enfants, et non pas d'autres disciplines ou genres musicaux moins légitimes dans la hiérarchie des pratiques culturelles, aussi complexe et redéfinie qu'elle soit aujourd'hui.

Ensuite, nous pouvons penser que les acteurs intervenant dans ces dispositifs ont une volonté de démocratisation culturelle avec une méthode pédagogique ayant pour caractéristique de "populariser le savant"¹⁸. Les professeurs chercheraient, de cette façon, à s'adapter aux goûts et pratiques culturelles des enfants, et à leur apprendre la pratique instrumentale en utilisant des référentiels que les enfants connaissent. Ils n'apprennent donc pas la musique aux enfants de la façon dont elle est enseignée au conservatoire.

Du côté des familles et enfants, nous pouvons supposer que les enfants bénéficiant de ces dispositifs et leurs familles n'en ont pas la même perception que les acteurs intervenants. Ils prendraient la décision d'y inscrire leurs enfants selon des facteurs différents, comme leur rapport à la musique, à l'institution scolaire (dans le cas d'Orchestre à l'École), et aux activités extra-scolaires.

¹⁷ Frédérique GIRAUD, « La démocratisation culturelle à petits pas. Les visées mi-scolaires mi-artistiques d'un orchestre à l'école », *Agora débats/jeunesses*, 2017/2 (N° 76), p. 27.

¹⁸ Florence ELOY, *Enseigner la musique au collège. Cultures juvéniles et culture scolaire*, op.cit., Presses Universitaires de France, 2015, p. 107.

Nous pouvons également penser que les enfants ont une appropriation très diverse de la pratique instrumentale. Nous pouvons supposer qu'étant des enfants et ne possédant pas les codes d'apprentissage du conservatoire, ils vont faire un usage de leur instrument propre à eux, que ce soit durant les sessions d'orchestres avec les autres, les sessions par pupitre, ou lorsqu'ils s'entraînent à la maison, quand ils le peuvent. La manière d'enseigner la musique aux enfants pose aussi question quant à leur possible inscription future au conservatoire, n'ayant pas les mêmes codes que les enfants du conservatoire. Nous pouvons donc supposer qu'ils auront des difficultés, une fois inscrits au conservatoire, à continuer l'apprentissage de l'instrument et de la musique, sans les codes bien spécifiques au conservatoire.

La méthode de collecte de données est majoritairement quantitative. Elle a commencé dès le début du mois de décembre 2022 par la réalisation d'entretiens exploratoires avec des intervenants dans un Orchestre à l'École (la fanfare de l'école élémentaire Painlevé à Lille) : un premier entretien a été mené avec une professeure des écoles et un autre avec la professeure de musique intervenante et coordinatrice du dispositif. Ces premiers entretiens ont permis plusieurs avancées : d'abord, la collecte d'informations relatives au programme et à son fonctionnement, puis, de commencer à percevoir le discours de ces acteurs et leur rapport à ce dispositif.

Nous avons, dans un second temps, réalisé des entretiens semi-directifs avec des enfants et familles dont les enfants sont membres ou anciens membres des dispositifs de démocratisation culturelle d'orchestres d'enfants, toujours sur le dispositif Orchestre à l'école à Lille à l'école élémentaire Paul Painlevé, et le dispositif Demos à Lille. Il s'agit d'étudier leur vision et leur réception du programme, afin de voir ce qu'il signifie pour eux, quel sens ils lui donnent. La méthode de l'entretien semi-directif paraît la plus pertinente pour amener des personnes à parler librement de leur rapport à ces dispositifs, et percevoir des éléments de langage dans leurs discours. Nous avons pu interroger 4 enfants ayant participé aux dispositifs Orchestre à l'École, 2 y étant actuellement et 2 y ayant participé dans le passé. Il n'a pas été possible, pour des raisons liées à des contraintes temporelles, de mener des entretiens avec des enfants ayant pris part au dispositif Demos Lille. Il convient aussi d'analyser les propos des enfants avec recul : certains ont été interrogés durant le temps scolaire, sont très jeunes, et il est parfois difficile d'examiner l'exactitude de leurs propos et ce qu'ils souhaitent dire au moment de l'entretien.

Nous avons aussi décidé d'étudier le discours des acteurs et coordinateurs (professeur.e.s de musique, enseignants, coordinateur.ice.s du dispositif, cheffe d'orchestre, référente sociale) impliqués dans ces programmes, par le biais d'entretiens. Cela donne l'occasion de voir pourquoi ils choisissent de participer à ces dispositifs, quels sens ces derniers ont pour eux, et comment ils les perçoivent. Ici encore, la méthode de l'entretien semi-directif est la plus apte à faire parler librement les personnes sur leur rapport à ces dispositifs, et à capter ce qui se cache derrière un discours (gestuelle, mots répétés, façon de parler, ...). Nous nous sommes entretenus avec 6 personnes qui interviennent, de près ou de loin, dans ces dispositifs : l'enseignante de l'école primaire qui participe à l'atelier fanfare avec les enfants, la directrice de l'école de musique avec qui le projet fanfare est réalisé, et la coordinatrice du projet fanfare qui est aussi la professeure de musique des enfants durant les ateliers. Du côté du dispositif Démon Lille, nous avons interrogé la coordinatrice du projet qui travaille pour l'Orchestre National de Lille, la cheffe d'orchestre du dispositif, et une référente sociale du projet sur la ville de Faches-Thumesnil.

Tous les entretiens ont été menés entre janvier et mars 2023, à l'exception des deux premiers entretiens exploratoires qui se sont déroulés en décembre 2022.

Enfin, nous avons jugé utile d'effectuer des séances d'observation de répétitions des orchestres pour percevoir la façon dont se déroulent les séances et observer les attitudes. Elles s'avèrent utiles car elles permettent d'étudier les comportements des acteurs intervenants et des enfants, la façon dont ils appliquent dans la réalité leurs objectifs, et comment les enfants s'approprient la pratique instrumentale. Ainsi, ont été observées une séance en orchestre de la fanfare, une séance du groupe des saxophones et clarinettes par pupitre dans le cadre de la fanfare, et une séance du dispositif Orchestre Métropolitain des Jeunes (OMJ), qui constitue la suite au niveau local du dispositif Démon Lille, avec les mêmes acteurs et enfants issus de Démon Lille. Il a été jugé pertinent d'observer la séance de l'OMJ, vu que le dispositif Démon Lille n'existait plus au moment des recherches et que les enfants qui composent l'OMJ ont fait partie du dispositif Démon Lille.

Nous verrons d'abord comment sont mis en place ces dispositifs, les perceptions qu'en ont leurs intervenants et les enjeux de leur fonctionnement sur le terrain. Ensuite, nous étudierons la façon dont s'effectue l'apprentissage instrumental et les méthodes différentes utilisées par les intervenants, en nous intéressant aussi aux enjeux qu'il revêt et aux

réceptions de cet apprentissage par les enfants. Enfin, nous chercherons à voir au-delà des dispositifs, en nous interrogeant sur les enjeux de la démocratisation culturelle à long terme.

Chapitre I : La mise en place des dispositifs de démocratisation culturelle : perceptions et réalités sur le terrain

Dans ce chapitre, nous allons appréhender le fonctionnement des deux dispositifs étudiés : Démos Lille, et le dispositif fanfare de l'école Painlevé. Nous verrons d'abord comment sont perçus les dispositifs par les intervenants qui les mettent en place et comment ces projets s'inscrivent dans une vision particulière de la démocratisation culturelle. L'accent sera mis sur les représentations et significations portées à ces orchestres d'enfants, par ceux qui les mettent en place au quotidien. Nous aborderons aussi les paradoxes et difficultés liés à la mise en œuvre des dispositifs sur le terrain.

I. Démocratiser la culture par la pratique musicale collective : le fonctionnement des dispositifs d'orchestres d'enfants

A) La démocratisation culturelle ou l'accès à la pratique instrumentale

Il convient, dans un premier temps, de revenir sur le fonctionnement des deux dispositifs et sur la démarche empirique retenue pour leur étude.

Les séances de la fanfare se déroulent chaque mardi et jeudi au sein de l'école Painlevé, qui partage ses locaux avec l'école de musique de Lille Sud. Le dispositif est né d'un partenariat avec la ville de Lille, dans les années 2000. Celle-ci finance les instruments de musique, en partenariat avec l'école de musique, et rémunère les professeurs de musique. L'école primaire Painlevé a été choisie pour créer ce dispositif d'abord en raison de sa

proximité avec l'école de musique (locaux partagés), et le choix de la fanfare a été fait pour permettre la naissance et le développement de classes de cuivres et de vents à l'école de musique. La création de la fanfare était donc liée aussi à des enjeux locaux.

Le recrutement des enfants se fait au niveau des 2 classes de CE2 de l'école : il est demandé aux enfants en début d'année de choisir s'ils veulent participer à l'activité ou non. Ce n'est pas obligatoire, mais s'ils ne le font pas, ils participent à une activité artistique avec une autre enseignante. Par ailleurs, l'activité fanfare est considérée comme une matière à part entière sur les bulletins scolaires des enfants.

Les séances du mardi se déroulent par groupe d'instruments, en pupitre, avec un professeur attiré. Les enfants font des exercices, des accords, mais pratiquent peu l'instrument durant cette heure.

La séance du jeudi permet aux enfants des groupes des différents instruments de se réunir pour jouer en formation de fanfare, sous les directives du ou de la cheffe d'orchestre, qui n'est pas toujours la même personne selon les morceaux de musique travaillés durant la séance. Il s'agit, lors de ce temps, principalement, d'enchaîner le morceau tous ensemble et de retravailler certaines parties par instrument, lorsque c'est nécessaire.

Des observations des séances du mardi et du jeudi ont été effectuées, ainsi que des entretiens avec les intervenants, des enfants concernés par le projet, et des anciens élèves y ayant participé.

Les séances de Démon Lille n'ont pas pu être observées, mais après nous être entretenus avec différents acteurs impliqués dans le projet, nous connaissons l'organisation et le déroulement du dispositif.

Le dispositif constitue l'application, sur le territoire de la Métropole Européenne de Lille, du dispositif Démon initié par la Philharmonie de Paris. Au niveau local, le dispositif est géré par l'Orchestre National de Lille, en partenariat avec la Métropole Européenne de Lille.

Le recrutement se fait localement, dans chaque ville où a lieu un atelier Démon Lille. Les mécanismes précis de ce recrutement sont tout de même assez flous et il semble s'effectuer par ville au cas par cas : certains acteurs disent qu'il est fait par les référents sociaux eux-mêmes, et d'autres ont rapporté qu'au niveau d'un atelier, le recrutement avait été effectué par le directeur d'une école primaire.

Chaque semaine, les enfants ont des répétitions par ateliers, selon la ville de résidence, avec des professeurs de musique pour les accompagner. Les ateliers peuvent être fait en collaboration avec des danseurs et des chefs de chœur, ponctuellement, afin que les enfants

apprennent la musique par différents moyens. Ils se déroulent dans des lieux différents, selon les villes : écoles primaires, écoles de musique, conservatoires.

Les enfants sont accompagnés par les référents sociaux lors de ces ateliers, que ce soit au niveau du transport, mais aussi par la participation éventuelle des référents aux ateliers et leur écoute attentive.

En complément de ces ateliers, ont lieu des séances “tutti” : tous les ateliers d’enfants, issus de différentes villes, se retrouvent ensemble avec le ou la cheffe d’orchestre pour répéter les morceaux tous ensemble, en plus grande formation, qui est celle d’un orchestre symphonique. Elles ont lieu moins souvent que les ateliers.

Enfin, sont mis en place des stages auxquels participent les enfants, notamment en période de vacances scolaires : sur plusieurs jours, ils répètent tous ensemble, tout en étant par moments en ateliers spécifiques : instrument, chorale, danse.

Depuis la création du Ministère de la Culture en 1959, la démocratisation culturelle est un enjeu pris en compte par l’Education Nationale, et qui se décline aujourd’hui dans la politique d’Éducation Artistique et Culturelle (EAC). Le projet de la fanfare à l’école Painlevé s’inscrit dans cette politique, car elle se déroule durant le temps scolaire. L’École est un lieu privilégié pour les politiques publiques de démocratisation culturelle, car elle a la singularité de s’adresser aux jeunes de tous âges et de toutes catégories sociales¹⁹. C’est pourquoi les partisans de la démocratisation culturelle reportent leurs espoirs en elle. L’éducation artistique et culturelle repose sur plusieurs piliers, dont l’expérimentation auprès d’un artiste. Or, dans les faits, la possibilité de s’adonner à une pratique artistique régulièrement dans le cadre scolaire concerne seulement une minorité d’élèves en France. Il faut alors garder en tête que les dispositifs d’orchestre au sein de l’école, comme le dispositif fanfare que nous étudions, sont, dans les faits, peu nombreux à exister²⁰.

Les deux dispositifs étudiés ont en commun principalement leur vocation, ou leur raison d’être : ils ont été créés dans un objectif de démocratisation culturelle. Cet objectif, même s’il n’est pas formulé toujours en ces termes exacts par les intervenants qui animent les séances de pratique instrumentale, est toujours perçu par les intervenants interrogés, mais aussi par les enfants et leurs familles. Bien que cela ne soit pas l’objectif formulé

¹⁹ “Notice 20 : L’éducation artistique” in Philippe POIRRIER, *Politiques et Pratiques de la culture, op.cit.*, La Documentation française, coll. « les notices », 2010, p. 279.

²⁰ Ministère de l’Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, DEPP - NOTE D’INFORMATION n° 20.40 - Novembre 2020, p. 3.

spontanément en premier, notamment pour les intervenants, la démocratisation culturelle est toujours mentionnée.

Les intervenants emploient alors d'autres termes pour évoquer la démocratisation culturelle, ce qui révèle que leur conception de cette dernière, au sein de leur dispositif, revêt plusieurs dimensions. Il s'agit pour eux de créer une première expérience de pratique instrumentale pour les enfants bénéficiaires des dispositifs, mais aussi, d'autre part, d'encourager la poursuite de cette pratique chez les enfants à plus long terme. Cela se concrétise par l'inscription de l'enfant à l'école de musique du quartier ou au conservatoire. La directrice de l'école de musique partenaire du projet fanfare parle ainsi, à propos des objectifs qu'elle perçoit du dispositif, *“d’avoir un accès facile à la musique”*²¹ pour les enfants. La coordinatrice du projet Démos explique, elle, vouloir *“offrir à des enfants qui n'ont pas forcément accès à la musique classique ou aux musiques ou la pratique artistique de manière générale, on leur propose une possibilité, une chance de pouvoir participer dans ce projet”*²². Il s'agit d'une première expérience musicale, d'un premier accès à la pratique instrumentale, en mettant en avant par les intervenants quasi systématiquement le fait que les enfants bénéficiaires des dispositifs n'auraient pas forcément accès à cette pratique avant d'entrer dans les dispositifs. Il s'agirait donc d'en permettre l'accès à ceux qui ne l'ont pas.

Pour les intervenants, cette première expérimentation de la pratique instrumentale s'accompagne idéalement d'une poursuite de la musique qui passe par l'inscription à l'école de musique. Cet aspect s'inscrit dans la continuité de leur objectif d'accès à la pratique instrumentale. Ils mettent alors en avant la volonté de donner envie aux enfants de continuer à pratiquer, pour qu'ils aient envie de s'inscrire au conservatoire.

Il semble alors que le fait de donner accès à la pratique instrumentale se concrétise, pour les intervenants, par la poursuite d'études musicales.

Cependant, la poursuite en conservatoire ne semble pas non plus un enjeu primordial pour les intervenants, dont certains disent que ce n'est pas un échec si pas ou peu d'enfants le font. La priorité semble plutôt mise sur la première expérience de pratique musicale et l'accès donné à cette première expérience aux enfants.

²¹ Entretien avec S, directrice de l'école de musique de Lille Sud, mené le 24 janvier 2023, annexe 5

²² Entretien avec I, coordinatrice du projet Démo Lille, mené le 10 mars 2023, annexe 12

B) Des dispositifs au coeur de projets de territoire

Une autre spécificité notable des dispositifs étudiés est leur ancrage au sein des politiques publiques des collectivités territoriales.

Ainsi, le projet Démos a vu le jour à Lille par la collaboration entre l'Orchestre National de Lille et la Métropole Européenne de Lille. C'est cette dernière qui finance principalement le projet. Le dispositif fanfare, lui, s'inscrit d'abord dans le Plan musique danse théâtre de la ville de Lille, qui collabore dans le projet avec l'école de musique du quartier Lille Sud (qui, elle, fait partie du Conservatoire à Rayonnement Régional de Lille).

Lille Sud est un quartier prioritaire de la politique de la ville de la Métropole Européenne de Lille, avec un taux de pauvreté atteignant 47,6% en 2018²³. D'après l'étude Revenus réalisée par l'INSEE, en 2022, le taux de pauvreté à Lille Sud est bien plus important (+28 points) que celui de l'ensemble des villes de l'EPCI²⁴ 2021 de la Métropole Européenne de Lille²⁵.

Distribution des revenus disponibles mensuels des ménages par unité de consommation (en euros, niveau de vie)

	QP	Communes	EPCI 2015	EPCI 2021
Médiane	1 120	1 620	1 720	1 730
Premier quartile	860	1 100	1 210	1 210
Troisième quartile	1 560	2 300	2 360	2 370
Taux de pauvreté (%)	47,6	24,2	19,3	19,0
Rapport interdéclie (D9/D1)	3,2	4,0	3,7	3,7

Source : Insee-DGFR-Cnaf-Chav-CCMSA. Fichier localisé social et fiscal (FLSoFi) 2018.

Tableau issu de l'étude "Revenus" de l'INSEE, chiffres de 2022

De plus, les personnes vivant dans ce quartier sont *"moins diplômées comparées aux habitants de la MEL, elles s'insèrent plus difficilement sur le marché du travail et ont un revenu disponible plus faible. En outre, elles jugent leur cadre de vie plutôt précaire : mauvaise qualité du logement, difficultés à payer loyers et charges ou encore sentiment*

²³ Quartier Prioritaire Secteur Sud - Quartier prioritaire de la politique de la ville de la commune: Faches-Thumesnil - SIG Politique de la Ville, [sans date]. [en ligne]. [Consulté le 9 mai 2023]. Disponible à l'adresse : <https://sig.ville.gouv.fr/Cartographie/OP059074>

²⁴ Etablissement Public de Coopération Intercommunale

²⁵ Quartier Prioritaire Secteur Sud - Quartier prioritaire de la politique de la ville de la commune: Faches-Thumesnil - SIG Politique de la Ville, [sans date]. [en ligne]. [Consulté le 9 mai 2023]. Disponible à l'adresse : <https://sig.ville.gouv.fr/Cartographie/OP059074>

*d'insécurité dans le quartier*²⁶. Un article de Libération rapporte que le quartier de Lille Sud concentre le “*plus grand nombre et la plus forte part de familles nombreuses et familles monoparentales de Lille*”²⁷.

Enfin, pour l'année 2016-2017, l'indice de position sociale de l'école Painlevé est 67,6²⁸. L'indice de position sociale est un indicateur calculé par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), au sein du Ministère de l'Education Nationale. L'indice de position sociale “*résume les conditions socio-économiques et culturelles des familles des élèves accueillis dans l'établissement*”²⁹, ce qui permet d'évaluer les disparités sociales entre établissements, en prenant en compte les professions des parents d'élèves. Plus l'indice de position sociale est élevé, plus les conditions familiales sont favorables à l'apprentissage. Il peut aller de 45 à 185.

L'indice de position sociale de l'école Painlevé est en dessous de la moyenne (103) et nous pouvons en déduire que les conditions familiales des élèves sont peu favorables à leur réussite.

Ainsi, les familles des enfants de la fanfare viennent plutôt de milieux défavorisés et précaires. Certains des enfants interrogés viennent notamment de familles monoparentales.

En s'impliquant activement financièrement dans ces dispositifs, les collectivités territoriales jouent un rôle dans le développement de la démocratisation culturelle à l'échelle locale. Comme l'explique Patrick Germain-Thomas dans « La démocratisation culturelle, illusion ou utopie en devenir ? », la construction des politiques publiques de démocratisation culturelle n'aurait pas pu se faire sans les collectivités territoriales³⁰. Ainsi, cette dernière relève d'un véritable enjeu local : “*la démocratisation culturelle s'avère un lieu de débat et*

²⁶ Laure CRUSSON, Adeline ROSZAK, Enquête “Regard des habitants sur leur cadre de vie. Quartiers prioritaires de la Métropole européenne de Lille”, Insee, 14 février 2020. URL : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4308329#documentation>

²⁷ Tonino SERAFINI, “Lille-Sud, le quartier qu'on veut fuir. Une enquête sociologique révèle l'échec de la politique de la ville.”, [sans date]. *Libération* [en ligne]. [Consulté le 9 mai 2023]. Disponible à l'adresse : <https://www.liberation.fr/societe/2000/05/24/lille-sud-le-quartier-qu-on-veut-fuir-une-enquete-sociologique-reve-le-l-echec-de-la-politique-de-la-325800/>

²⁸ Indices de position sociale dans les écoles de France métropolitaine et DROM (2016-2021), [sans date]. [en ligne]. [Consulté le 12 mai 2023]. Disponible à l'adresse : https://data.education.gouv.fr/explore/dataset/fr-en-ips_ecoles_v2/

²⁹ Indices de position sociale dans les écoles de France métropolitaine et DROM (2016-2021), [sans date]. [en ligne]. [Consulté le 12 mai 2023]. Disponible à l'adresse : https://data.education.gouv.fr/explore/dataset/fr-en-ips_ecoles_v2/

³⁰ Patrick GERMAIN-THOMAS, « La démocratisation culturelle, illusion ou utopie en devenir ? », *Quaderni*, 2020/1 (n° 99-100), p. 87. DOI : 10.4000/quaderni.1557. URL : <https://www.cairn.info/revue-quaderni-2020-1-page-81.htm>

de négociation au sein des territoires locaux” : les territoires ont fait le choix de financer ces dispositifs de démocratisation culturelle, alors qu’ils pourraient ne pas le faire.

Dans les entretiens, les intervenants des dispositifs montrent qu’ils savent bien qui finance les dispositifs et font référence à la Métropole Européenne de Lille et à la ville de Lille, qui leur donnent des moyens financiers. Ce sont même parfois leurs propres recruteurs, notamment pour les référents sociaux dans Démos et les professeurs de musique dans le dispositif fanfare. De ce fait, ce genre de dispositifs peut témoigner d’une certaine vision de la démocratisation culturelle qui ne se fait pas à l’échelle nationale avec une politique publique de la part de l’Etat de généralisation de ce genre de dispositifs, mais plutôt avec des politiques publiques territoriales, selon la bonne volonté des acteurs sur le terrain qui permettent la mise en place de ces dispositifs.

Par ailleurs, le fait que ces dispositifs soient ancrés territorialement permet une approche différente de la démocratisation culturelle, qui s’adapte aux spécificités locales. On peut ainsi parler de “*territorialisation des politiques culturelles*”³¹, qui permettrait, tout en valorisant les dynamiques territoriales, de prendre en compte la diversité des populations au niveau local et de développer des programmes d’action par territoire pour mieux répondre aux objectifs de la démocratisation culturelle.

Cette idée d’adaptation aux enjeux locaux est bien présente dans la conception des deux dispositifs : Démos Lille a été créé pour faire face au manque de formation symphonique dans le territoire, selon les propos de sa coordinatrice : “*C’est vraiment un projet pour compléter la pratique orchestrale sur le territoire puisque dans les écoles de musique ou conservatoires aujourd’hui il y a pas de, y a des pratiques collectives et des formations et d’ensemble des cordes ou de cuivres. (...) Mais y a pas de formation d’orchestre symphonique*”³².

La fanfare de l’école Painlevé, elle, est née du constat d’un manque d’effectifs dans les classes de cuivre et vents et de l’envie de l’école de musique de Lille Sud de les développer. Le dispositif répond à un enjeu de composition des classes de pratique instrumentale propre à l’école de musique du quartier de Lille Sud, localement, et qui aurait été différent dans le contexte de la création de ce même type de dispositif dans une autre école de musique d’un quartier différent, et/ou au sein d’un territoire différent.

³¹ Jean Claude WALLACH, *La culture, pour qui? Essai sur les limites de la démocratisation culturelle*, op.cit., Éditions de l’attribut, collection la culture en question, 2012, p.109.

³² Entretien avec I, coordinatrice du projet Démo Lille, mené le 10 mars 2023, annexe 12

Cet aspect territorial est plus ou moins revendiqué comme étant important chez les intervenants des dispositifs : peu l'évoquent, à l'exception de la coordinatrice du projet Démos qui met l'accent sur ce point. Elle explique notamment que c'est ce côté territorial et partenariat avec des acteurs du territoire qui l'a motivée à s'impliquer dans le dispositif. Le fait qu'elle soit la seule à l'évoquer peut s'expliquer par son rôle, qui est moins sur le terrain mais plus dans les discussions avec les partenaires et notamment la Métropole Européenne de Lille.

Pour l'école Painlevé, la revendication de la dimension territoriale s'effectue moins par l'accent mis dans les relations avec les partenaires du territoire que dans la revendication par les intervenants de l'identité locale du dispositif : celui-ci fait partie de l'essence de l'école de musique. La directrice de l'école de musique explique effectivement que le dispositif fanfare a un impact sur l'école de musique et est constitutif de l'identité de cette dernière : *“Et nous pour nous, pour l'école de musique bah c'est aussi euh, fin euh, mon ressenti moi, puisque moi je suis là que depuis 6 mois, c'est que euh cette fanfare qui est là depuis des années c'est aussi un petit peu l'identité de l'école de musique. C'est à dire que on sait que on est dans une école de musique traditionnelle mais que il y a cette fanfare qui nous rattache à l'école primaire qui est juste à côté, et ça c'est aussi un peu une spécificité de l'école, à laquelle je tiens. En fait c'est une école de, parce que les écoles de quartier sur Lille y en a, y en a 6 en tout. Et avec chacune euh, chacune sa petite couleur personnelle. Alors même si on travaille tous ensemble, même dans le même département d'études, il n'empêche que par quartier, on peut quand même tous avoir une identité euh précise.”*³³.

L'enjeu territorial est donc un élément important dans la construction de ces dispositifs, et se manifeste par la valorisation des dispositifs selon leurs spécificités locales.

C) Au coeur des dispositifs d'orchestres d'enfants : les profils et les trajectoires des intervenants

³³ Entretien avec S, directrice de l'école de musique de Lille Sud, mené le 24 janvier 2023, annexe 5

Les acteurs qui interviennent dans les dispositifs sont variés et se caractérisent par leurs différents rôles qui impliquent un degré d'investissement plus ou moins élevé au quotidien.

Premièrement, les intervenantes interrogées ont la caractéristique d'avoir tous un parcours universitaire assez long, avec 5 années d'études après le bac pour tous, à l'exception de la référente sociale de Démos qui a mené 3 années d'études.

Leur domaine d'étude est similaire : pour les professeurs de musique, la cheffe d'orchestre et la directrice de l'école de musique, leurs parcours universitaires ont tourné autour de la musique. La coordinatrice musicienne de la fanfare a notamment fait une licence de musicologie et deux années de DUMI (diplôme universitaire de musicien intervenant), diplôme obtenu par la plupart des professeurs de musique enseignant dans la fanfare, et de la directrice de l'école de musique de Lille Sud. La cheffe d'orchestre de Démos Lille a, elle, effectué une licence de piano puis un master de direction d'orchestre en Suisse, et n'a donc pas le diplôme de musicien intervenant.

Enfin, l'institutrice de CE2 intervenant dans la fanfare a effectué deux licences après une hypokhâgne, et la référente sociale de Démos Lille a fait ses études d'éducatrice en Belgique durant 3 ans. La coordinatrice de Démos Lille, elle, a fait des études de médiation culturelle et de management culturel à l'étranger et en France.

Revenons d'abord sur le diplôme universitaire de musicien intervenant : celui-ci a été créé en 1984 par les ministères de la Culture et de l'Éducation Nationale. Il a pour but d'apprendre aux musiciens à travailler en milieu scolaire, notamment avec l'équipe pédagogique d'une école primaire. Il paraît donc être un vrai atout dans le dispositif fanfare qui se déroule à l'école. La coordinatrice de la fanfare, titulaire du DUMI, déclare que ce diplôme lui a donné *«un bagage en pédagogie musicale et notamment, au sein, donc en éducation artistique et culturelle, c'est-à-dire intervenir au sein des écoles primaires et maternelles de l'Éducation Nationale.»*³⁴

Il faut aussi noter que les acteurs mobilisés sont très différents, notamment au niveau des statuts et des niveaux de rémunération, comme cela a été observé dans d'autres dispositifs Démos sur d'autres terrains³⁵. Les musiciens d'école de musique sont les moins favorisés, ainsi que les référents sociaux et professeurs des écoles. Les chefs d'orchestre et directeurs

³⁴ Entretien avec J, coordinatrice du dispositif fanfare, mené le 11 décembre 2022, annexe 1

³⁵ Cécile MARTIN, « Pratiquer la musique dans Démos : un projet éducatif global ? Synthèse de l'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 », L'Observatoire, 2015/1 (N° 46), p. 87-93

d'école de musique gagnent mieux leur vie, et sont aussi au-dessus des musiciens dans la hiérarchie. Cela entraîne des dynamiques dans la façon dont ils perçoivent le dispositif et agissent entre eux, nous le verrons.

Au quotidien, chacun joue un rôle différent : dans la fanfare, les professeurs de musique interviennent auprès des enfants sous la supervision de la professeure coordinatrice de la fanfare (qui est aussi professeure de clarinette). La directrice de l'école de musique n'intervient que rarement au quotidien : elle assiste parfois aux séances mais organise surtout logistiquement le bon déroulement du dispositif. Elle confie même ne pas vouloir trop s'impliquer ni être trop directive avec les professeurs de musique, ne souhaitant pas entraîner des logiques de domination liées à la hiérarchie. Elle n'est également pas autorisée par les professeurs de musique à assister aux répétitions de la fanfare :

A : Et vous vous assistez parfois à des séances par exemple ou pas du tout? Quand ils sont à la fanfare?

S : Pas trop, en fait. parce que, alors au début d'année, oui, j'avais proposé justement, et puis en fait les professeurs euh m'ont dit qu'ils ne souhaitaient pas trop, ce que je peux comprendre aussi parce que, peut être que déjà eux ils ont leur façon de travailler mise en place depuis des années hein, ça fait des années qu'ils travaillent ensemble. Leur travail est rodé, leur façon de fonctionner. Je leur ai proposé je leur ai dit je peux venir voir euh. Alors quand ils, alors quand l'ensemble des professeurs qui encadre euh cette fanfare font des réunions, je, je viens. Euh je les écoute euh voilà je participe à leurs réunions pour euh, pour entendre ce qui se dit voilà. Et puis qu'ils sachent qu'effectivement je suis d'une concernée, mais qu'en même temps je les soutiens dans leur projet. Après je, j'assiste pas trop aux répétitions pour pas les déranger dans leur euh, qu'ils se sentent pas jugés non plus en fait, je suis pas là pour euh. Même si c'est pas le cas ils pourraient euh être différents en fait, quand y a une hiérarchie présente ils pourraient se dire bon, et donc ne plus avoir le même naturel avec les enfants qu'ils ont d'ordinaire.³⁶

Il paraît ainsi intéressant d'observer l'autonomie demandée par les professeurs de musique de la fanfare, ne souhaitant pas d'une ingérence de la part de la directrice de l'école de musique, même s'ils revendiquent sa participation au projet et son rôle dans la naissance du projet. Cela pourrait être lié à un refus aussi d'une appropriation du dispositif par une personne qui ne le connaît pas encore bien (la directrice est arrivée au début de l'année scolaire), et qui se situe au-dessus d'eux dans la hiérarchie professionnelle.

La cheffe d'orchestre de Démos Lille est moins impliquée quotidiennement, n'étant présente que ponctuellement (stages et tuttis). Cependant, il est primordial pour elle de trouver du temps pour participer au projet chaque année, malgré son emploi du temps chargé. Elle explique son envie de s'investir par une forte volonté de transmission aux enfants et un goût

³⁶ Entretien avec S, directrice de l'école de musique de Lille Sud, mené le 24 janvier 2023, annexe 5

pour le travail avec ces derniers. Elle travaille en parallèle avec les professeurs de musique, en leur donnant des conseils et en les dirigeant lors des séances d'orchestre. Elle est également en contact avec la coordinatrice de Démon pour l'Orchestre National de Lille, qui, elle, n'a pas fait d'études liées à la musique.

De plus, les dispositifs, chacun à leur manière, utilisent du procédé de faire participer un adulte intervenant du dispositif qui est non musicien, au sein des séances, et qui a alors une posture d'apprenant au même titre que les enfants. C'est le cas de l'institutrice de la classe de CE2 concernée par le dispositif fanfare à l'école primaire Painlevé, et de la référente sociale qui accompagne les enfants d'une école primaire de Faches-Thumesnil lors des ateliers de pratique instrumentale de Démon Lille. Cette position particulière d'apprenante permet plusieurs choses, selon elles. L'institutrice de l'école Painlevé a décidé de réapprendre le saxophone, qu'elle avait commencé jeune mais arrêté. Cela la fait se mettre à la place des élèves, en suivant le cours de pratique instrumentale. Pour elle, *« c'est intéressant aussi pour eux (les élèves), de voir que la formation, quels que soient les domaines, ça peut être à tout âge, fin y a une ouverture aussi pour eux là dessus. »*³⁷. Le fait qu'il n'y ait plus de différence hiérarchique entre elle et les élèves paraît être un atout à ses yeux, et elle explique dans un second entretien que cette position change son rapport et ses liens avec les enfants : *« Pour moi personnellement déjà j'aime bien reprendre cette pratique là mais y'a aussi ma posture vis-à-vis des élèves, ça crée une proximité beaucoup plus euh, c'est un peu comme partir en classe verte avec sa classe c'est-à-dire là on est ensemble on fait quelque chose, y'a pas l'idée où c'est moi qui vais vous apporter, voilà, ça change complètement le rapport. Et ça crée ouai un lien qui est différent et qui est peut être un peu plus fort aussi que s'il n'y avait pas eu ce projet là. »*³⁸. Ce rôle d'institutrice-apprenante lors des séances de la fanfare montre que le dispositif peut être le support d'une nouvelle représentation de l'institution scolaire : celle-ci n'est plus seulement une instance de jugement et de classement, mais aussi un outil d'épanouissement, comme cela a pu être observé dans d'autres ateliers d'Orchestres à l'École³⁹.

La référente sociale, elle, a commencé à apprendre l'instrument après une année de participation au dispositif Démon, mais dans des circonstances différentes. L'idée vient

³⁷ Entretien avec A, institutrice des CE2 du dispositif fanfare, mené le 5 décembre 2022, annexe 2

³⁸ Entretien avec A, institutrice des CE2 du dispositif fanfare, mené le 2 février 2023, annexe 5

³⁹ Frédérique GIRAUD, « La démocratisation culturelle à petits pas. Les visées mi-scolaires mi-artistiques d'un orchestre à l'école », *Agora débats/jeunesses*, 2017/2 (N° 76), p. 35. DOI : 10.3917/agora.076.0023. URL : <https://www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2017-2-page-23.htm>

également d'elle-même : *“quand le projet s'est renouvelé, j'ai décidé de faire comme les enfants et d'apprendre l'instrument.”*. On voit aussi le souhait de se positionner au même niveau que les enfants. Elle met enfin en avant des bénéfices liés à sa position d'apprenante, qu'elle a pu observer sur le terrain : *“Et le fait d'être comme les enfants à apprendre aussi pour soulever peut-être, quelque chose auquel ils auraient pas pensé que l'enfant n'a pas osé dire. Que quand nous, par exemple, on galère sur l'enchaînement de quelques notes ou ou alors parce qu'y a quelque chose qu'on a pas compris ou voilà. Et ça permettait aussi de dire, je n'ai pas compris et voilà et que l'enfant dit ah bah oui bah ça tombe bien moi aussi ou voilà.”*⁴⁰. Son rôle permettrait aux enfants d'être plus à l'aise et de les aider dans l'apprentissage de la pratique instrumentale qu'elle n'a jamais connu, comme eux.

Dans Démos, la typologie des acteurs est différente, et intéressante notamment par l'apport des référents sociaux. Ces derniers jouent un véritable rôle dans le bon fonctionnement des dispositifs. Ce rôle n'est pas forcément mis en valeur et on n'y penserait pas spontanément, alors qu'ils sont indispensables au bon déroulement du dispositif, notamment par leur contact quotidien avec les enfants. Les référents sociaux sont effectivement présents à tous leurs ateliers, tuttis, stages et concerts.

Le cas de S, la référente sociale interrogée, est peut être particulier car elle déplore que d'autres référents sociaux ne soient pas autant impliqués qu'elle, dans d'autres villes, et se contentent de *“faire le taxi”*⁴¹, c'est-à-dire de l'accompagnement des enfants de leur école à leurs ateliers Démos, sans connaître réellement le dispositif ni les enfants.

Néanmoins, le contact avec les familles semble différent par rapport au dispositif fanfare : sur Démos, c'est la référente sociale qui est en contact permanent avec les familles, alors que sur la fanfare ce sont plutôt les professeurs des écoles, qui ne disposent pas de l'atout important de la présence d'un.e référent.e social.e quotidiennement.

Ainsi, dans Démos, le lien avec l'École est moins présent, même si le dispositif peut s'inscrire dans le temps scolaire, comme c'est le cas de l'atelier de Faches-Thumesnil.

L'apport de la référente sociale permet deux conséquences positives majeures que l'on retrouve bien moins dans le dispositif fanfare. D'abord, la grande attention qui est accordée aux parents grâce à la communication constante entre la référente sociale et les familles. La

⁴⁰ Entretien avec S, référente sociale du projet Démos Lille, mené le 6 mars 2023, annexe 10

⁴¹ Entretien avec S, référente sociale du projet Démos Lille, mené le 6 mars 2023, annexe 10

référente sociale communique par messagerie avec les parents avant chaque atelier et concert, les informe des détails logistiques, et cherche à mener un grand travail d'intégration des familles dans les dispositifs, afin qu'ils y soient concrètement impliqués. Ainsi, la référente sociale va vers les parents lorsque ces derniers accompagnent ou viennent chercher leurs enfants aux ateliers, et amorce la discussion avec eux sur le dispositif. Elle organise également, à la fin de l'année, un temps convivial d'échange avec les parents des enfants concernés par Démos Lille. Cela a des conséquences positives, car la référente sociale accompagne ainsi tout au long de l'année les enfants et leur famille dans la découverte de la pratique instrumentale et dans la normalisation de cette activité dans le quotidien des enfants. Elle permet ainsi une transition plus facile au moment de l'inscription à l'école de musique après le dispositif, d'autant plus qu'elle reste présente pour venir écouter jouer les enfants une fois qu'ils sont inscrits à l'école de musique.

En parallèle, la présence de la référente sociale et son engagement régulier dans le dispositif permettent une meilleure coordination globale de ce dernier, notamment avec les musiciens qui sont présents hebdomadairement. Ainsi, c'est une figure connue et repérée des autres intervenants, qui peuvent la solliciter en cas de besoin.

Enfin, il faut souligner que toutes les personnes interrogées, hormis les enfants faisant partie de la fanfare, sont des femmes. C'est particulièrement le cas sur le terrain de la fanfare : même si certains professeurs de musique sont des hommes, les personnes qui sont à la tête du projet et qui le gèrent quotidiennement sont majoritairement des femmes. Il serait intéressant, même si ce n'est pas l'objet de ce mémoire de recherche, d'approfondir cet aspect du point de vue des dynamiques genrées au conservatoire et ce que cela implique au niveau des hiérarchies. Bien qu'ici, les femmes soient majoritaires et à des postes assez élevés dans la hiérarchie au sein de ces dispositifs, sont-elles celles qui prennent les décisions majeures? Pourquoi s'être dirigées vers ces dispositifs?

Il serait aussi intéressant d'étudier comment la socialisation enfantine provoque l'appétence pour un instrument ou un style de musique favori. En effet, les anciennes élèves de la fanfare que nous avons interrogées sont toutes des filles.

II. Le sens des dispositifs d'orchestres d'enfants pour les intervenants et les bénéficiaires

A) Une vision particulière de la démocratisation culturelle appliquée au terrain

Nous l'avons observé auparavant, la démocratisation culturelle, pour les intervenants des dispositifs d'orchestres d'enfants, se joue au niveau de l'accès à la pratique instrumentale ou à la musique classique. Cette dimension revient dans les discours des intervenants très fréquemment.

On peut associer cette vision de la démocratisation culturelle sur le terrain à une des définitions qu'en fournit Passeron, c'est-à-dire la démocratisation culturelle qui se reflète dans les probabilités d'accès aux pratiques culturelles selon les catégories sociales⁴². C'est ainsi l'idée d'une démocratisation qui s'opèrerait dans le recrutement. Le sens de la démocratisation et donc de ces dispositifs, pour les intervenants, serait lié à l'accès de ces enfants, élèves scolarisés dans des zones défavorisées, souvent REP+, à la pratique musicale et à la musique classique. Cette idée va de pair, pour les intervenants, avec l'ouverture à une certaine culture, à de nouveaux horizons au niveau des pratiques culturelles des enfants. Ainsi, beaucoup, comme la cheffe d'orchestre de Démos et la coordinatrice de la fanfare, parlent de l'importance de la découverte de l'instrument, de la possibilité d'ouverture à la pratique musicale pour les enfants, à la place d'autres activités plus répandues comme le sport. On perçoit également dans les discours des intervenants qu'ils considèrent parfois la musique classique comme primordiale et meilleure à transmettre aux enfants que d'autres genres musicaux, qu'ils peuvent avoir tendance à dévaloriser, ce que nous aborderons davantage dans le second chapitre.

Il est intéressant de préciser que la volonté de "donner accès" à la pratique instrumentale aux élèves et leur ouvrir de nouvelles portes culturelles, chère aux yeux des intervenants, n'est jamais mentionnée par ces derniers en expliquant que c'est parce que les bénéficiaires des

⁴² Jean-Claude PASSERON, « Consommation et réception de la culture. La démocratisation des publics », dans : Olivier Donnat éd., *Le(s) public(s) de la culture, op.cit., Politiques publiques et équipements culturels*. Paris, Presses de Sciences Po, « Académique », 2003, p. 371. URL : <https://www.cairn.info/--9782724609212-page-361.htm>

dispositifs viennent de zones défavorisées. Le facteur de la classe sociale, du lieu de résidence donc du quartier dans lequel ils vivent, est abordé majoritairement de manière implicite dans la formulation des justifications de l'importance de donner l'accès à la pratique instrumentale. Comme dans l'étude menée par Florence Eloy sur la médiation, on observe que la catégorie sociale des enfants est euphémisée dans les dispositifs d'orchestres d'enfants, y compris dans les cas où les dispositifs ciblent les milieux défavorisés. Le ciblage de la catégorie sociale des enfants est peu assumé, alors qu'il est pourtant un des enjeux de la démocratisation de la culture⁴³. On le voit notamment lors de l'entretien avec l'institutrice faisant partie du projet fanfare avec sa classe de CE2, lorsque lui est posée la question du lieu de l'école primaire et du lien avec l'idée de mettre en place le dispositif dans une zone REP+. Elle ne voit pas forcément de lien particulier entre les deux et cherche à comparer le dispositif avec sa propre expérience personnelle, qui est pourtant très différente :

M : Ok d'accord. Et justement vous pensez que ces programmes-là comme euh bah la fanfare, ce genre de programmes, pour vous, vous pensez que ça a quels buts? C'est plutôt des buts sociaux? C'est plutôt? Je sais pas je crois que Joanne m'avait dit que l'école elle est en REP c'est ça?

A : Oui on est en REP +

M : Du coup vous pensez que c'est lié, est-ce que?

A : Pfff. Lié euh.. Après on est en REP + mais on est aussi à Lille donc y a énormément de, d'offre euh sportive, culturelle, euh pour les enfants. Disons qu'elle fait partie de ce panel-là, qui, qui permet oui l'ouverture, qui donne accessible des choses qui, voilà. Où parfois on a besoin d'informer les familles sur l'existence de, voilà de ces possibilités. Mais euh moi quand fin, quand moi enfant j'ai fait de la musique euh j'étais pas dans un quartier particulièrement classé ou quoi que ce soit. Mais euh, fin je sais pas si l'approche est vraiment différente d'ailleurs en fait euh. C'est, y a une école de musique, elle est là, elle se promeut euh, elle intéresse, elle intéresse moins, et on fait son choix. Après le fait que ce dispositif-là soit dans notre école comme la nôtre, je sais pas trop les origines, faut voir les origines du projet. Moi quand j'étais stagiaire enseignante stagiaire j'ai déjà vu des, des projets comme ça dans des écoles voilà qui n'étaient pas classées, avec des intervenants musique aussi. C'est des classes passerelles, alors la différence je sais pas trop dire non plus. Mais euh faudrait remonter à l'origine du projet. Je sais pas trop.

M : Oui non ma question c'était même pas forcément par rapport à la zone du, fin de l'école finalement, mais plutôt si en général, y a un peu un but de démocratisation de l'accès à la musique classique, à la pratique instrumentale en tout cas?

A : Oui c'est ça que j'arrive pas trop à savoir.

M : Puisque le but est quand même qu'ils continuent à l'école de musique après...

A : Oui le but c'est ça mais après est ce que c'est un lien qu'on peut faire euh. Je sais pas trop.

⁴³ Florence ELOY (dir.), *Comment la culture vient aux enfants : repenser les médiations*, Paris, Ministère de la Culture - DEPS, Les presses de Sciences Po, coll. « Questions de culture », 2021; p. 121.

Parce que moi je sais que mon école par exemple quand j'étais petite elle était à côté de l'école de musique et y avait aussi mais j'étais pas dans un dispositif comme celui-ci donc euh. J'ai pas les voilà les chiffres pour comparer d'un milieu à l'autre.⁴⁴

En réalité, cette vision particulière de la démocratisation culturelle se concrétise fortement dans l'après-dispositif selon la plupart des intervenants, même si les résultats qu'ils obtiennent ne sont pas toujours probants. L'objectif sous-jacent à leur vision de la démocratisation culturelle est que les enfants bénéficiaires des projets continuent la pratique instrumentale en s'inscrivant à l'école de musique l'année suivante. Ainsi, après l'invitation à la découverte, vient l'invitation à poursuivre la pratique instrumentale : *“C'est une invitation à le faire sur les autres années, pour des enfants voilà qui ont le goût de la musique à qui ça plaît, tout ce qu'on leur souhaite c'est qu'ils puissent prendre des cours de musique après en CMI, à côté de l'école.”*⁴⁵, déclare l'institutrice de l'école primaire de la fanfare.

En fait, le dispositif fanfare, de par sa localisation (partage des locaux avec l'école de musique), vise surtout à faciliter l'entrée à l'école de musique, comme le montrent les propos de la coordinatrice : *“Après y a forcément un petit objectif social : on est des passeurs d'une école à l'autre on facilite ça, les parents nous repèrent, osent plus facilement nous poser des questions sur l'école de musique. Pour moi c'est pas l'objectif principal de donner des élèves à l'école de musique mais de faciliter l'entrée, voilà donner les clés.”*. C'est aussi la volonté des intervenants de Démos Lille, le dispositif se faisant en partenariat avec des écoles primaires, écoles de musiques, conservatoires, et centres sociaux. Cela permet notamment aux enfants de faire découvrir les lieux de l'école de musique, dans laquelle ils peuvent ensuite se projeter plus tard.

Ainsi, finalement, la vision de la démocratisation culturelle des intervenants se définit par rapport au recrutement et à l'accès à la pratique instrumentale permis aux enfants, et le dispositif sert ensuite de facilitateur à l'inscription à l'école de musique, après sa tenue.

B) Transmettre des valeurs civiques aux enfants

⁴⁴ Entretien avec A, institutrice des CE2 du dispositif fanfare, mené le 5 décembre 2022, annexe 2

⁴⁵ Entretien avec S, institutrice des CE2 du dispositif fanfare, mené le 2 février 2023, annexe 5

Les dispositifs revêtent une symbolique spéciale qui leur est attribuée par les intervenants. Ainsi, si ces derniers apprécient les bénéfices pédagogiques observés chez les enfants grâce à leur participation à l'orchestre, ils mettent plutôt en valeur la transmission de valeurs civiques permise par les dispositifs.

De ce fait, contrairement à ce que l'on pensait avant de réaliser l'enquête, il n'y a pas forcément de formulation de la part des acteurs impliqués d'objectifs pédagogiques dans les dispositifs. Des qualités liées à l'École et acquises grâce aux dispositifs sont observées, mais cela ne semble pas être un aspect majeur pour les intervenants. Les acteurs ne fournissent pas de données concrètes sur les résultats pédagogiques apportés. Ils n'investissent donc pas ces dispositifs en pensant à des objectifs pédagogiques, mais sont plutôt satisfaits des résultats au niveau des comportements des enfants à l'école, de manière générale. Il s'agit donc d'un effet positif indirect pour eux.

Cet effet positif indirect sur les comportements des enfants, couplé à volonté de transmission de valeurs civiques est en réalité une des caractéristiques de ce que Joël Zaffran appelle les loisirs académiques⁴⁶. L'auteur dresse une typologie de trois loisirs différents, en partant de l'hypothèse que selon le contenu du loisir encadré, la forme scolaire sera plus ou moins prégnante, et l'objectif présidant au déroulement de l'activité visera un encadrement des adolescents selon une intensité différente.

De cette façon, les loisirs académiques ont lieu à l'école. Parmi ce type de loisir, les activités artistiques, comme la maîtrise de la technique ou/et de la pratique musicale, s'articulent autour d'une forme scolaire des relations sociales. L'auteur fait un parallèle entre les activités artistiques et les modes de socialisation scolaire : en effet, il explique que, *“Pour être correctement pratiquées, ces activités exigent un niveau élevé d'entraînement, de répétition, d'astreinte, de rigueur et de concentration.”*⁴⁷. S'opérerait ainsi, grâce aux caractéristiques spécifiques des activités artistiques avec notamment la répétition, l'entraînement régulier, l'inculcation de normes et règles de discipline aux enfants : *“Ces aptitudes viendront alors renforcer, compléter ou créer des dispositions sociales qui n'auraient aucune efficacité ni aucune rentabilité scolaire si elles n'étaient pas régulièrement irriguées par des pratiques visant l'incorporation de la régularité. Elles donnent au pratiquant le sens de la discipline, ou pour reprendre les termes d'Émile Durkheim (1992), le goût de la régularité et de*

⁴⁶ Joël ZAFFRAN, “Le « problème » de l'adolescence : le loisir contre le temps libre” *SociologieS*, Théories et recherches, 11 avril 2011, p. 3. URL : <https://journals.openedition.org/sociologies/3446#citedby>

⁴⁷ ZAFFRAN, Ibid, p. 4.

l'allégeance aux règles."⁴⁸. Ce sont donc les caractéristiques propres aux activités artistiques (répétition, régularité, rigueur), qui permettent de transmettre des normes et valeurs aux enfants de manière implicite.

En effet, les intervenants mentionnent et valorisent des normes et valeurs transmises aux bénéficiaires grâce à leur participation à l'orchestre d'enfants.

Les valeurs principales dont les intervenants observent la transmission et l'impact sur le comportement des enfants sont les suivantes : l'attention et la concentration, l'écoute et le respect des autres, et la cohésion de groupe. Certaines de ces valeurs sont explicitement énoncées aux enfants, dans une sorte de contrat qu'ils doivent respecter dès leur inscription à la fanfare : il s'agit de la signature d'une charte dans laquelle ils s'engagent à respecter certaines consignes, comme l'écoute et le respect des autres notamment. Ces normes se rapprochent donc bien et s'inscrivent même parfois dans des modes de socialisation scolaire.

De plus, il est possible d'envisager que cette transmission de valeurs civiques permet l'imposition de normes de comportement dominantes par les intervenants aux enfants de populations plutôt dominées, dans un objectif de "normalisation des classes populaires"⁴⁹. Cela se manifeste aussi, en plus des qualités valorisées énoncées précédemment, d'attentes envers les enfants que l'on observe lors des séances d'observation. Ainsi, on perçoit la volonté de la part des intervenants que les enfants fassent preuve de patience, ne jouent jamais seuls, alors qu'ils en manifestent l'envie mais se font réfréner. On observe aussi l'attente par les intervenants de Démos Lille que les enfants travaillent leur instrument chez eux, avec régularité et discipline.

C) L'apport des orchestres d'enfants : des ressources pour chacun

⁴⁸ ZAFFRAN, Ibid, p. 4.

⁴⁹ Florence ELOY (dir.), *Comment la culture vient aux enfants : repenser les médiations*, op.cit., Paris, Ministère de la Culture - DEPS, Les presses de Sciences Po, coll. « Questions de culture », 2021, p. 161.

La mise en place des dispositifs est également chargée de significations propres à chacun, selon sa place et son rôle dans le dispositif. Ces significations se construisent autour de différentes représentations de ce que sont ces orchestres d'enfants. Cela comprend le fait de trouver des ressources au sein des dispositifs.

D'abord, pour l'institutrice de l'école primaire dont la classe de CE2 participe à la fanfare, le dispositif permet d'instituer une autre représentation de l'institution scolaire aux familles et aux enfants, et donc de changer potentiellement l'image de l'Ecole. Elle évoque ainsi l'idée d'un rapport à l'institution scolaire modifié, de par sa posture d'enseignante apprenante, et d'un lien différent et plus fort avec les élèves que si le projet n'existait pas. Ainsi, le dispositif fanfare peut servir de modèle d'une nouvelle représentation de l'institution scolaire, vue comme un outil d'épanouissement⁵⁰ et non plus comme une instance de jugement et de classement. Le dispositif instaure aussi un rapport changé avec l'institutrice qui n'est plus hiérarchiquement vertical mais horizontal, cette dernière se positionnant au même niveau que les élèves. Cette modification du rapport à l'institution scolaire pourrait aussi être dû au fait que l'activité instrumentale n'est pas vécue par les enfants sur le mode de l'obligation scolaire : ainsi, *“l'école n'étant plus seulement pourvoyeuse de disqualification retrouve de la considération aux yeux des élèves”*⁵¹.

C'est un véritable apport, une ressource, pour l'institutrice, qui apprécie ce changement qui n'aurait pas eu lieu sans le dispositif, et l'associe même avec les comportements des élèves et par conséquent les bénéfices pédagogiques qu'apporte le dispositif.

Ainsi, elle met en valeur les changements de comportements des enfants provoqués selon elle par leur participation à la fanfare : elle explique que le dispositif permet aux enfants de développer des capacités qui *“rejoignent celles de l'Ecole”*⁵², elle cite l'attention et la concentration en classe notamment, mais aussi le respect et l'écoute des autres élèves. Ces propos correspondent à ceux d'autres professeurs des écoles interrogés dans des enquêtes sur les orchestres à l'école, qui expliquent que la participation à l'orchestre peut permettre de meilleurs résultats scolaires et une meilleure concentration en classe⁵³.

⁵⁰ Frédérique GIRAUD, « La démocratisation culturelle à petits pas. Les visées mi-scolaires mi-artistiques d'un orchestre à l'école », *Agora débats/jeunesses*, 2017/2 (N° 76), p. 35. DOI : 10.3917/agora.076.0023. URL : <https://www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2017-2-page-23.htm>

⁵¹ GIRAUD, Ibid, p. 34.

⁵² Entretien avec A, institutrice des CE2 du dispositif fanfare, mené le 5 décembre 2022, annexe 2

⁵³ Frédérique GIRAUD, « La démocratisation culturelle à petits pas. Les visées mi-scolaires mi-artistiques d'un orchestre à l'école », *Agora débats/jeunesses*, 2017/2 (N° 76), p. 34-35. DOI : 10.3917/agora.076.0023. URL : <https://www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2017-2-page-23.htm>

Ensuite, les professeurs de musique, eux aussi, voient le dispositif comme une ressource, mais sous un autre angle.

Ainsi, la musicienne qui est aussi la coordinatrice du projet, met en avant l'avantage du dispositif pour l'école de musique du quartier : la fanfare a permis le renforcement des classes de cuivre de l'école de musique, qui ne comportaient que très peu d'effectifs avant la naissance du projet. C'est donc plutôt une ressource qui s'est installée sur le long terme, dont bénéficient directement les professeurs de musique car ils récupèrent des élèves de la fanfare dans leurs classes les années suivantes, à condition que les enfants décident de poursuivre la pratique instrumentale en s'inscrivant à l'école de musique. Le dispositif est également un moyen pour les professeurs de musique d'enseigner d'une manière différente de celle du conservatoire, notamment de par leur qualité de d'umistes. Leur participation à la fanfare leur apporte surtout une autre source de revenus, le statut de professeur en école de musique restant assez précaire, avec souvent l'obligation de mener d'autres activités musicales en parallèle. Beaucoup de professeurs de musique restent contractuels très longtemps et attendent des années avant d'obtenir un poste stable⁵⁴. Ils doivent donc travailler dans plusieurs écoles de musique, ou compléter leurs revenus en se produisant lors de concerts. Le dispositif fanfare peut donc être une aubaine pour ces professeurs de musique afin de percevoir un autre revenu.

La cheffe d'orchestre de D'emos Lille, percevant des revenus supérieurs, évoque également que sa participation au dispositif lui apporte beaucoup en termes d'inspiration pour son métier, et l'aide aussi de manière plus personnelle :

A : Pour vous vous voyez des objectifs à ce dispositif? Quel est le but de D'emos pour vous?

L : Pour moi? Moi ça m'apporte énormément, moi les enfants me donnent des idées, me nourrissent et me donnent l'envie de vivre. Parce qu'en fait des fois vous pouvez tomber sur des orchestres professionnels qui ont plus très envie, qui jouent depuis 40 ans la même musique comme ça. Eux, ils ont la pêche, ils demandent qu'à jouer, qu'à apprendre. Donc quand je reviens ça me redonne un petit coup de boost, même si j'en ai partout des coups de boost. Mais j'adore les gamins parce qu'ils sont surprenants, on sait jamais comment ils vont réagir. Ils ont envie et y a pas de limites. Ce qui est bien avec l'orchestre des jeunes c'est qu'y a pas de limite donc on peut toujours aller très loin avec eux, même si on sent parfois qu'ils vont être fatigués parce qu'ils ont besoin d'une

⁵⁴ Suzana KUBIK, « Professeur de conservatoire : un parcours du combattant qui mène à la précarité », *France Musique* [en ligne], 5 juillet 2016. [Consulté le 21 avril 2023]. Disponible à l'adresse : <https://www.radiofrance.fr/francemusique/professeur-de-conservatoire-un-parcours-du-combattant-qui-mene-a-l-a-precarite-4110643>

pause. Mais euh il faut les inspirer, et ça va les inspirer peut-être dans la musique ou autre chose. C'est ça qui m'intéresse ça c'est d'inspirer les enfants et la transmission.⁵⁵

Enfin, pour les familles des enfants bénéficiaires des dispositifs, certaines d'entre elles les utilisent comme des ressources dans le processus de socialisation artistique de leurs enfants.

Ainsi, pour certaines familles, qui sont les plus aisées en termes de capitaux économiques et culturels, l'Éducation Artistique et Culturelle à l'École est un vrai atout. Elles profitent de ces dispositifs pour initier leurs enfants à la pratique instrumentale, en ayant déjà l'idée en tête de les inscrire à l'école de musique dans le futur, ou bien en parallèle de l'année où ils commencent le dispositif. Les entretiens menés avec les élèves de la fanfare et leurs parents témoignent d'un fort investissement des parents dans ces dispositifs et une connaissance des bénéfices que peut apporter la pratique instrumentale aux enfants. Ces parents, les plus aisés financièrement et/ou culturellement, élaborent ainsi des stratégies pour que leurs enfants tirent pleinement profit des dispositifs et continuent ensuite la pratique instrumentale sur le long terme. Même si les parents ne sont pas eux-mêmes musiciens, ils connaissent l'importance de la pratique instrumentale et ses bénéfices en termes de transmission pédagogique et civique pour leurs enfants. C'est pourquoi ce sont finalement les enfants *“les plus disposés, de par leurs ressources culturelles et scolaires dûes à leur milieu familial, à recevoir cet enseignement qui en tirent le plus profit, car ils sont davantage en mesure de s'approprier l'enseignement artistique dans un sens conforme à ce qu'exige la poursuite d'une activité artistique.”*⁵⁶

Enfin, de nombreux professeurs de musique, ainsi que l'institutrice, évoquent la valorisation de l'image de leur enfant auprès des parents, lorsque ceux-ci assistent aux concerts et réalisent le travail effectué par leur enfant. Ils font parfois part aux professeurs de musique de leur sentiment d'impressionnement vis à vis de l'accomplissement de leurs enfants.

⁵⁵ Entretien avec L., cheffe d'orchestre de Démos Lille, mené le 16 février 2023, annexe 8

⁵⁶ Frédérique GIRAUD, « La démocratisation culturelle à petits pas. Les visées mi-scolaires mi-artistiques d'un orchestre à l'école », *Agora débats/jeunesses*, 2017/2 (N° 76), p. 35. DOI : 10.3917/agora.076.0023. URL : <https://www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2017-2-page-23.htm>

III. Mettre en œuvre les orchestres d'enfants : entre aspirations, contraintes et paradoxes

A) Des volontaires contraints? Comprendre les enjeux du recrutement des enfants

En théorie, tous les enfants des deux dispositifs étudiés sont recrutés selon le principe du volontariat : cela signifierait donc que les enfants, en ayant les informations nécessaires sur les dispositifs, décident de s'y inscrire avec l'accord de leurs familles, de manière libre. Ils auraient donc le libre choix de participer à l'activité ou non.

Or, en pratique, nous nous apercevons que la réalité est plus complexe que cela : peut-on réellement parler de volontariat, et dans quelle mesure?

Tout d'abord, le terme volontariat ne paraît pas forcément adapté aux situations de recrutement des enfants, bien que le fait qu'ils soient volontaires soit affirmé par les intervenants. Ainsi, lors du programme Démos Lille, dans le cas de la ville de Faches-Thumesnil, les enfants ont été choisis directement par le directeur de l'école primaire avec laquelle se déroule le dispositif. De ce fait, le choix des enfants ne relève pas de la prise en compte de leur volonté de participer au dispositif, mais bien d'une décision arbitraire du directeur de l'école qui choisit les enfants qu'il souhaite, sans aucun critère officiel, d'après les propos de la référente sociale qui travaille dans cette école. :

A : Et oui, du coup, le recrutement, c'est vraiment le directeur qui décide ou il a des consignes pour choisir?

S : La consigne, c'est plus de dire élèves de CE2 puisque on est partis pour 3 ans, qu'ils soient dans la même école. Après y a des villes qui font le choix d'en prendre d'âges différents mais je trouve que c'est encore, c'est se rendre la tâche compliquée. Euh et puis une fois qu'il m'a envoyé la liste, c'est moi qui contacte les enfants, mais c'est moi qui prévient les profs aussi de leur dire voilà dans telle classe, vous allez avoir et qui par moments ça c'est arrivé la 2e année là que les profs disent "Ah tiens, au fait, Monsieur (le nom du directeur) a pas pensé à tel enfant, moi, j'y ai pensé donc.". Ça peut arriver la 2e année, c'est comme ça que du coup j'ai recruté des jumelles, mais en général, c'est le directeur de l'école, sur tous les projets qu'on a en place, que ce soit celui-là ou un autre, c'est le directeur qui cible.⁵⁷

⁵⁷ Entretien avec S, référente sociale de Démos Lille, mené le 6 mars 2023, annexe 10

Le recrutement est donc très personnel et ne repose pas véritablement sur le volontariat. Il dépend aussi du territoire sur lequel le dispositif est implanté, car le recrutement peut être fait par les référents sociaux dans d'autres villes de Démos Lille.

A la fanfare de l'école Painlevé, il est tout aussi complexe de définir le recrutement par rapport à la notion de volontariat. En effet, les élèves ont en vérité le choix entre deux activités, qui font partie de leur cursus scolaire, et s'inscrivent dans leur bulletin. Ils peuvent choisir l'activité fanfare, ou une activité artistique avec une autre institutrice. Ainsi, le choix n'est pas totalement volontaire non plus : ils ne choisissent pas l'activité fanfare en tant que telle parce que c'est cette activité qu'ils veulent uniquement, mais leur choix se fait aussi en fonction d'une autre activité à laquelle ils doivent renoncer. Or, les intervenants, notamment la coordinatrice, revendiquent bien le fait que les enfants soient volontaires pour participer à la fanfare : *“C'est des volontaires. On le propose aux 2 classes de CE2, ça fait à peu près une soixantaine d'enfants? Là-dessus ceux qui le souhaitent s'inscrivent.”*⁵⁸.

La définition du volontariat par les intervenants des dispositifs semble alors être investie de la signification suivante : les enfants ne sont pas obligés de participer à l'activité s'ils ne le souhaitent pas.

Ensuite, il est intéressant de se pencher sur les éventuels critères de sélection des enfants, les places étant limitées pour chaque dispositif.

Les intervenants du dispositif fanfare nient toute sélection lors du processus de recrutement des enfants, mais avouent utiliser certains critères pour départager les élèves en cas de situation où il y aurait plus de volontaires que de places disponibles au sein de la fanfare. Ainsi, une intervention scolaire est effectuée par les professeurs de musique en classe de CE1, une année avant la fanfare, qui leur permet de faire un *“repérage”*⁵⁹, qui permet *“d'avoir déjà un peu un aperçu des enfants et de leurs capacités ou leurs envies”*⁶⁰, selon la coordinatrice. Par la suite, certains enfants peuvent être d'emblée écartés de l'activité, soit du fait qu'ils ne peuvent pas y participer car sont en inclusion et donc ont une autre activité en même temps (équithérapie, par exemple), soit car les professeurs de musique ont repéré une aptitude de ces enfants pour la pratique instrumentale et proposent alors directement à leurs

⁵⁸ Entretien avec J, coordinatrice du dispositif fanfare, mené le 1er décembre 2022, annexe 1

⁵⁹ Entretien avec J, coordinatrice du dispositif fanfare, mené le 1er décembre 2022, annexe 1

⁶⁰ Entretien avec J, coordinatrice du dispositif fanfare, mené le 1er décembre 2022, annexe 1

parents de les inscrire à l'école de musique, les privant alors de la fanfare. Enfin, un travail est mené avec les enseignants de l'école primaire : ils peuvent alors choisir à la place des enfants ce qu'ils pensent être le mieux pour eux : *“Deuxième chose on le fait avec les enseignants. Euh des fois on se rend compte que ben y a des enfants, ou c'est pas que c'est, qu'on se dit oh non non non faut pas qu'ils le fassent, c'est juste qu'on se dit la fanfare c'est quand même exigeant dans le sens où ben des fois pendant 1 heure ben tu vas peut être jouer qu'un quart d'heure parce que y a un travail là, fin faut quand même être concentré et cetera. Et que parallèlement donc l'enseignante qui n'a pas la fanfare en responsabilité a aussi un temps d'arts de musique, d'arts plastiques et cetera, et qui va dire bah tiens bah toi en fait t'adores le dessin, je suis pas sûre que ça te plaise vraiment beaucoup. Ça c'est la deuxième chose.”*⁶¹. Enfin, les intervenants ont décidé de mettre en place récemment une *“période d'essai”*⁶² entre septembre et octobre, pendant laquelle les enfants peuvent essayer l'activité, mais *“on peut, nous, adultes, s'autoriser à dire non en fait ça te convient pas euh ou alors l'enfant peut aussi dire non c'est pas ce que j'imaginai, j'ai pas envie de le faire.”*⁶³. En réalité, aucun enfant n'a été écarté par les professeurs après la période d'essai, et aucun n'a souhaité abandonner la fanfare. Cependant, l'existence de ces stratégies et de ces critères de sélection montrent que le recrutement est complexe et ne se fait pas uniquement selon la bonne volonté des enfants de vouloir participer à l'activité.

A Démos Lille, le nombre restreint de places n'est pas explicitement mentionné comme posant problème au niveau du recrutement des élèves. Cependant, on voit que le directeur de l'école chargé de sélectionner les enfants utilise des stratégies qui vont favoriser la participation de certains élèves et l'exclusion d'autres.

A : Donc y' a pas vraiment de critères qui lui sont imposés à part l'âge?

S : À part le fait de privilégier les CE2, privilégier les CE2. Alors lui qui connaît un peu les familles, aussi des parents qui vont être assez réguliers puisque c'est enfin là, on commence à une seule séance et à partir de septembre 2, mais avant, c'était tout de suite 2 donc qui soient réguliers et, où il pense que dans le schéma familial, la pratique d'instrument va être possible. Mais voilà.⁶⁴

Le choix est donc fait selon les impressions que le directeur peut avoir sur une famille ou un enfant, de manière personnelle.

⁶¹ Entretien avec J, coordinatrice du dispositif fanfare, mené le 1er décembre 2022, annexe 1

⁶² Entretien avec J, coordinatrice du dispositif fanfare, mené le 1er décembre 2022, annexe 1

⁶³ Entretien avec J, coordinatrice du dispositif fanfare, mené le 1er décembre 2022, annexe 1

⁶⁴ Entretien avec S, référente sociale de Démos Lille, mené le 6 mars 2023, annexe 10

Pourtant, comme nous l'avons mentionné précédemment, le facteur de l'origine sociale n'est pas pris en compte dans le recrutement, alors même que l'objectif des dispositifs est souvent revendiqué comme social, ou voulant donner l'accès à la musique pour des personnes n'y ayant pas accès. Ainsi, le facteur de l'origine sociale est encore une fois caché alors qu'il est mentionné par plusieurs acteurs dans les objectifs, quand ils parlent de démocratisation dans le sens du recrutement. De plus, comme nous l'avons observé, selon les structures, le recrutement diffère : la notion de mixité sociale n'est pas véritablement maîtrisée par les intervenants et ils n'y accordent pas d'attention explicite au niveau du recrutement⁶⁵.

B) La question de la possession ou non de l'instrument de musique à la maison : entre préjugés, stéréotypes et contraintes matérielles

Les intervenants ont fait des choix différents selon les dispositifs par rapport à la question de la possibilité pour les enfants d'amener l'instrument de musique qui leur est prêté chez eux, afin de le pratiquer et s'entraîner à la maison. Les enfants de la fanfare ne peuvent pas profiter de leur instrument hors des séances de fanfare, tandis que les enfants de Démon Lille emmènent l'instrument qui leur est prêté chez eux, et ont ainsi la possibilité de le pratiquer hors des ateliers.

Ces choix font suite à des débats concernant l'utilité de permettre aux enfants de ramener l'instrument chez eux.

Les intervenants de la fanfare ont ainsi décidé qu'il n'était plus utile que les enfants emportent leur instrument chez eux, bien que cela ait été possible quelques années auparavant. Les justifications de ce renoncement sont plurielles : les instruments auraient subi des dommages quand les enfants pouvaient les posséder chez eux, et l'appui du professeur durant le temps de la fanfare permet un contrôle des comportements des élèves qui ne peut

⁶⁵ Cécile MARTIN, « Pratiquer la musique dans Démon : un projet éducatif global ? Synthèse de l'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 », L'Observatoire, 2015/1 (N° 46), p. 91

pas avoir lieu à la maison. Les professeurs apprennent aux enfants comment monter et s'occuper de leur instrument, ce qui garantit qu'il n'y ait pas de dommages durant le temps de la fanfare. Cette justification s'appuie donc sur des éléments observés auparavant, et montre que les intervenants ne font pas confiance aux enfants et à leurs familles. La directrice de l'école de musique, arrivée plus récemment, évoque plutôt des raisons matérielles pour justifier que les enfants ne possèdent pas les instruments chez eux :

A : Et vous vous souhaiteriez par exemple, qu'il y ait ce, par exemple qu'ils puissent ramener l'instrument chez eux ou?

S : Alors parce que... Amener l'instrument chez eux ça sous-entend qu'il y ait une assurance obligatoire. L'assurance euh c'est pas très cher, mais c'est quand même un coût. Je voudrais pas obliger les parents. Puisque c'est une activité qui est quand même, je vais pas dire obligée, mais quand même c'est tous les enfants de CE2 qui sont concernés par ça. Je voudrais pas que les parents, que ce soit un frein pour eux, qu'ils disent bah non, je veux pas que mon enfant fasse la fanfare parce que, bah parce que voilà il va falloir payer l'assurance. Les instruments en restant ici, déjà ils sont assurés par l'établissement, y a pas trop de souci là dessus en fait.⁶⁶

Enfin, une dernière raison évoquée de l'abandon de cette idée, notamment par la coordinatrice du projet, est que lorsque les enfants pouvaient pratiquer l'instrument à la maison, ce n'était pas forcément utile à leur progression.

On retrouve ce débat autour de l'utilité de la possession de l'instrument chez les enfants dans les discours des intervenants de Démon Lille : les enfants bénéficiaires du dispositif, au contraire, sont autorisés à ramener l'instrument chez eux. Les intervenants, dès lors que cette permission est donnée aux enfants, attendent alors que ces derniers travaillent leur instrument chez eux⁶⁷. Ainsi, la cheffe d'orchestre explique : *“En fait c'est très important pour qu'ils travaillent à la maison. Y a un travail à faire à la maison. et justement on leur disait il faut pratiquer à la maison, vous pouvez pas juste sortir l'instrument le jour de la répétition. Donc euh l'instrument est prêté pendant 3 ans vraiment, et euh ils pratiquent à la maison, ça c'est indispensable.”*⁶⁸

⁶⁶ Entretien avec S, directrice de l'école de musique de Lille Sud, mené le 24 janvier 2023, annexe 3

⁶⁷ Florence ELOY (dir.), *Comment la culture vient aux enfants : repenser les médiations*, op.cit., Paris, Ministère de la Culture - DEPS, Les presses de Sciences Po, coll. « Questions de culture », 2021, p. 161.

⁶⁸ Entretien avec L, cheffe d'orchestre de Démon Lille, mené le 16 février 2023, annexe 8

Or, sur le terrain, les intervenants affirment qu'en pratique, les enfants ne sont qu'une petite minorité à travailler l'instrument chez eux, et le fait qu'ils pratiquent chez eux ne signifie pas qu'ils le fassent régulièrement. Les élèves ont ainsi du mal à répondre aux attentes des intervenants. Cela illustre un décalage entre les objectifs des intervenants et le travail personnel mené par les enfants, constat observé dans d'autres travaux sur les orchestres d'enfants⁶⁹. Lorsque la référente sociale et la cheffe d'orchestre de Démos parlent de la non-pratique de l'instrument à la maison, elles ont tendance à attribuer cet échec aux environnements familiaux des enfants et à l'investissement insuffisant de leurs parents dans le dispositif. C'est aussi pour cela que Démos Lille travaille avec des référents sociaux, afin de mener un véritable travail de terrain avec les familles des enfants bénéficiaires, pour que celles-ci se sentent impliquées dans le dispositif et ainsi favoriser la pratique instrumentale des enfants à la maison. Cette démarche peut être perçue comme s'inscrivant dans une volonté de "*travailler les dispositions*"⁷⁰ des familles de milieux populaires, ce qui a été observé dans un autre dispositif d'orchestre d'enfants, *Agora* : faire pratiquer l'instrument aux enfants à la maison, s'impliquer dans le dispositif, amener l'enfant à l'heure aux ateliers, ... Il s'agit ainsi d'imposer et inculquer des normes de comportement aux familles des classes populaires.

Le débat relatif à la possibilité de laisser les enfants ramener leur instrument à la maison révèle l'importance de la question de l'utilité et l'efficacité de cette autorisation. Si les intervenants ne jugent pas utile que les enfants pratiquent à la maison, par rapport à leur progression individuelle, ils ne le permettent pas. Ceux qui le permettent, eux, constatent l'inutilité ou plutôt l'inefficacité de cette possibilité, regrettant que les enfants ne soient pas plus assidus et ne répondent pas aux attentes des professeurs de musique, attentes qui peuvent par ailleurs être similaires à celles de professeurs en école de musique ou conservatoire, aspect sur lequel nous reviendrons plus tard. Toujours est-il que la question de la possibilité de pratiquer l'instrument chez soi reste un enjeu central du déroulement de ces dispositifs, la question étant prise au sérieux par les intervenants et pouvant être repensée, et la prise de position modifiée au fil des années d'expérience du dispositif.

⁶⁹ Romain DESPLYPER et Florence ELOY, "Les orchestres d'enfants, une piste pour démocratiser la pratique musicale ?", *The conversation*, 9 juin 2021, consulté le 20 octobre 2022

⁷⁰ Florence ELOY (dir.), *Comment la culture vient aux enfants : repenser les médiations*, *op.cit.*, Paris, Ministère de la Culture - DEPS, Les presses de Sciences Po, coll. « Questions de culture », 2021, p. 161.

C) Une communication insuffisante : obstacle à la participation des familles aux orchestres d'enfants

Le manque de communication auprès des familles est évoqué principalement par la directrice de l'école de musique de Lille Sud. Elle évoque un manque de communication et d'information auprès des parents, remarqué à son échelle, qui rend difficile l'accès à l'école de musique *a posteriori* de la participation des enfants au dispositif fanfare.

Sans une meilleure communication avec les enfants sur l'après-dispositif (l'inscription en école de musique se faisant pendant que les enfants sont encore à la fanfare), il paraît difficile pour elle que tous les enfants qui le souhaitent s'inscrivent à l'école de musique. Une communication plus optimale permettrait donc de grossir les rangs des élèves inscrits au conservatoire suite à leur participation à la fanfare. Elle explique ainsi :

S : Donc y a ça, et puis euh, et puis l'objectif c'est que aussi euh c'est que une fois que ces enfants ont participé pendant un an à cette fanfare, c'est que l'année d'après ils aient envie de continuer, et dans ce cas là on va les intégrer, fin ils connaissent l'établissement, voilà ils peuvent s'intégrer directement et s'inscrire de façon traditionnelle comme élèves traditionnels à l'école de musique. Même si y a encore un travail de, je pense qu'il ya encore un gros travail d'information à faire, parce que là cette année j'ai, j'ai eu deux fois euh des parents qui sont venus avec leurs enfants en me disant "ben voilà, mon enfant veut faire de la clarinette, veut faire de la trompette". Je dis "oui". "Ben il en a déjà fait". "Ah bon et où?". "À l'école, à la fanfare Painlevé". Et je dis "Oui mais là euh on est au mois de décembre euh voilà on est au mois de novembre". Fin les 2 fois c'est des parents qui sont arrivés euh bien après les débuts de la scolarité. Ben nous on a des objectifs et on peut pas prendre des enfants euh tout au long de l'année. Euh surtout si on veut partir dans un cursus classique, y a quand même les cours de formation musicale et cetera donc je pense que là on a quand même encore du travail à faire au niveau de la communication avec les parents de ces élèves qui participent à cette fanfare pour bien leur dire que si les enfants veulent continuer il faut vraiment qu'il y ait une correspondance entre euh le mois de juin et le mois de septembre et après euh ça devient un petit peu plus compliqué pour s'inscrire. Voilà. Ça c'est une question d'éducation en France euh on travaille là dessus.⁷¹

Les autres intervenants de la fanfare n'évoquent pas ce point : certains mentionnent la communication avec les familles par le biais de l'inscription à la fanfare, mais ne décrivent pas un suivi régulier sur le temps du dispositif avec les familles. Ainsi, les familles semblent être au courant de l'existence du dispositif par l'inscription de leur enfant au début de l'année, qu'ils doivent valider en signant un papier d'information. La communication est

⁷¹ Entretien avec S, directrice de l'école de musique de Lille Sud, mené le 24 janvier 2023, annexe 3

ensuite rétablie avec eux lors des moments de concert : ils sont invités aux deux représentations de la fanfare. Hormis ces deux temps, il n'y a pas de communication entre les professeurs et les familles. On peut également penser que les intervenants n'évoquent pas ce point ou ne le perçoivent pas comme un souci du fait qu'ils semblent satisfaits du nombre des élèves qui continuent et s'inscrivent au conservatoire après la fanfare, même si certains admettent qu'ils pourraient être plus nombreux.

Cette observation d'absence de communication régulière entre familles et intervenants n'est pas valable pour le dispositif Démos Lille : le rôle de la référente sociale semble avoir été créé justement pour prendre en charge la quasi totalité des échanges avec les familles, la référente sociale servant ainsi d'interlocutrice entre les intervenants musiciens et les familles, et effectuant un suivi régulier avec les familles. Celles-ci ne sont pas uniquement conviées aux concerts mais également à des temps de discussion, qui sont menés avec la référente sociale avant ou après les ateliers, quand les familles viennent chercher leurs enfants, et aussi lors d'un temps d'échange à la fin de l'année entre toutes les familles et la référente sociale.

Néanmoins, ce manque de communication et d'informations sur le dispositif envers les familles de manière générale, qui concerne ici uniquement le dispositif fanfare, a des conséquences. On peut déjà penser que cela limite la (re)connaissance du dispositif par les familles, qui ne s'y sentent pas forcément impliquées, mais aussi par le quartier, qui est pourtant évoqué comme participant de l'identité du dispositif, les habitants étant invités aux représentations de la fanfare.

Surtout, le manque d'informations entrave l'entrée d'un nombre conséquent d'élèves au conservatoire après leur participation à la fanfare, ce que l'on observe sur le terrain avec des chiffres qui ne dépassent pas cinq ou six élèves par an qui s'inscrivent au conservatoire. Ainsi, ce manque de communication auprès des familles a des effets non négligeables sur les trajectoires culturelles et sociales des élèves. Cela limite l'existence de modèles de réussite pour les enfants, qui effectuent des choix qui affectent leurs trajectoires sociales et professionnelles, choix qui sont menés en fonction de projections individuelles formées dans le contexte d'une société qui offre différents modèles de réussite sociale⁷². Or, les intervenants soulignent bien combien ces modèles de réussite sont importants pour que les

⁷² Sylvain BOURDON, María-Eugenia LONGO, et Johanne CHARBONNEAU, « Les figures de réussite, des clés pour appréhender les bifurcations scolaires et professionnelles. », *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 21 juin 2016. N° 134, paragraphe 8. DOI [10.4000/formationemploi.4718](https://doi.org/10.4000/formationemploi.4718).

enfants se projettent dans la pratique instrumentale : *“Et puis après un temps de concert avec les autres orchestres de l’école de musique donc ça permet aussi aux enfants de la fanfare se projeter, de se dire ah bah peut être que si je continue, dans quelques années je pourrai être dans cet orchestre-là, de voir aussi les enfants des années précédentes qui étaient à l’école Painlevé, qui disent eh beh tiens machin il a continué”*⁷³. Ainsi, le manque d’information obtenu par les familles peut avoir un impact négatif non seulement sur la décision de continuer ou non la pratique musicale via l’inscription à l’école de musique pour les enfants, mais aussi un impact plus large : en n’ayant pas de modèle de réussite sociale dans le domaine de la pratique instrumentale, ils ont du mal à se projeter dans cette activité qui ne fait pas partie de leur quotidien habituellement, et n’ont pas connaissance des parcours sociaux et professionnels d’enfants s’étant inscrits à l’école de musique.

Enfin, nous avons observé dans ce chapitre comment les intervenants des dispositifs les percevaient, selon une définition de la démocratisation culturelle basée sur la démocratisation dans le recrutement. Cette vision est nourrie par le fait que les dispositifs sont des projets implantés dans des territoires spécifiques qui impliquent des enjeux différents. Les différences de statut et les hiérarchies influencent aussi la vision des dispositifs et leur mise en place sur le terrain. Les dispositifs sont alors investis de symboliques variées : découverte de l’expérience de la pratique instrumentale, transmission de valeurs civiques aux élèves de classes populaires, et utilisation de ressources obtenues grâce au dispositif par chacun. Cependant, des situations paradoxales sont observées au niveau du recrutement des élèves, et la question de la possession de l’instrument dans le foyer familial pose toujours débat. Le manque d’information sur les dispositifs, notamment la fanfare, fait que les familles et enfants ont du mal à se projeter dans la pratique instrumentale et dans d’autres modèles de réussite sociale.

Enfin, les discours des intervenants tendent à invisibiliser la question de l’origine sociale et des quartiers dans lesquels vivent les enfants en tant que justifications d’instaurer ces types de dispositifs, qui sont pourtant à vocation sociale. Ainsi, il faut donner accès à la musique classique et la pratique instrumentale à “ceux qui ne l’ont pas”, sans définir qui sont ces personnes.

⁷³ Entretien avec J, coordinatrice du dispositif fanfare, mené le 1er décembre 2022, annexe 1

Ces visions de la démocratisation culturelle vont se refléter dans les façons dont les intervenants appréhendent l'apprentissage de la pratique instrumentale. Nous verrons que leurs actions se nourrissent de représentations variées, qu'ils cherchent parfois à transmettre aux élèves.

Chapitre 2 : Apprendre la musique aux enfants dans les dispositifs : enjeux, méthodes et réceptions par les enfants

Dans ce chapitre, nous aborderons plus en détails la pratique musicale dans les dispositifs. Nous appréhendons ce sujet sous l'angle des méthodes utilisées pour mener l'apprentissage de la pratique instrumentale, et nous verrons comment elles sont reçues par les enfants. Nous nous focaliserons d'abord sur la façon dont les dispositifs peuvent ou non, et dans quelle mesure, perpétuer des formes de légitimisme culturel, ce qui sous-entend l'existence d'une hiérarchisation des pratiques culturelles pour les intervenants. Ensuite, nous nous concentrerons précisément sur les méthodes d'apprentissage de la pratique instrumentale aux enfants, en étudiant ses enjeux et paradoxes. Enfin, nous étudierons les façons dont les enfants reçoivent l'apprentissage de la pratique de l'instrument.

I. Légitimisme culturel et hiérarchisation des genres musicaux au sein de dispositifs de démocratisation culturelle

A) La diversité des conceptions de la musique classique selon les intervenants

La notion de musique classique est un terme qui n'a pas la même définition pour les intervenants. Cela influe sur leur vision de ce genre musical, et s'il est nécessaire ou non de le transmettre aux enfants.

On note que les répertoires musicaux sont différents selon les dispositifs : dans le cas de Démon, on trouve principalement des chants traditionnels et des pièces de musique dite "classique" : compositeurs de l'époque classique et romantique, ou musiques de films. Il paraît important de rappeler que c'est la Philharmonie de Paris qui impose un programme musical aux orchestres Démon, et les chefs d'orchestres choisissent entre plusieurs pièces proposées. Dans le cas de l'école Painlevé, avec la fanfare, on trouve des chants traditionnels dont un a été proposé par les enfants et arrangé par les professeurs de musique, et de la musique actuelle. Le choix des morceaux est plus libre et s'effectue en fonction des appétences des professeurs de musique, et sont prises en compte les demandes des enfants.

Or comment définir la musique classique? Faut-il parler de musique classique ou de musique savante? Rappelons ici les définitions de ces deux termes. La musique classique, selon le dictionnaire Robert, désigne la musique des grands auteurs de la tradition musicale occidentale (s'oppose à folklorique, légère, de variétés). La musique savante, elle, est celle que l'on peut transmettre par écrit, en opposition aux musiques populaires qui se caractérisent par la transmission orale. Elle peut donc être d'une plus grande complexité⁷⁴.

Les intervenants ont une définition de la musique classique et savante qui n'est pas similaire et n'utilisent pas les mêmes termes quand ils qualifient le répertoire musical.

La coordinatrice de la fanfare parle de répertoire "*éclectique*"⁷⁵ pour désigner la musique actuelle, les chansons de rock, les chants traditionnels. Elle explique qu'ils ne jouent plus trop de choses "*un peu classiques*"⁷⁶, sans vraiment définir ce qu'elle entend par cela, car ils se retrouvaient dans des choses "*un peu figées*"⁷⁷. La directrice de l'école de musique, elle, explique que la notion de musique classique a un sens commun qui n'est pas celui qu'on devrait lui attribuer dans la réalité, et préfère le terme de musique savante, en expliquant que les enfants ne jouent pas vraiment de la musique savante, dans les faits : "*Ben, pour moi c'est pas de la musique classique. Fin... Alors après ouai il faut voir aussi ce qu'on dénomine*

⁷⁴ Guillaume KOSMICKI, « Musiques savantes et musiques populaires : définitions », *ResMusica* [en ligne], 17 mai 2021. [Consulté le 21 avril 2023]. Disponible à l'adresse :

<https://www.resmusica.com/2021/05/17/musiques-savantes-et-musiques-populaires-definitions/>

⁷⁵ Entretien avec J, coordinatrice du dispositif fanfare, mené le 26 janvier 2023, annexe 3

⁷⁶ Entretien avec J, coordinatrice du dispositif fanfare, mené le 26 janvier 2023, annexe 3

⁷⁷ Entretien avec J, coordinatrice du dispositif fanfare, mené le 26 janvier 2023, annexe 3

exactement musique classique hein c'est, ce qu'on appelle musique, ce que tout le monde dit musique classique ce serait plutôt la musique savante. Mais là euh sachant que y a pas de notion d'écriture, y a pas de solfège, y a pas de notion d'écriture, ni de lecture. Euh (hésite), ça leur permet d'aborder un milieu culturel spécifique, mais qui est pas forcément de la musique savante en fait."⁷⁸

Ainsi, les intervenants de la fanfare rejettent les termes de musique classique ou savante pour qualifier leur répertoire musical.

Les intervenants de Démos semblent avoir une approche différente du répertoire qu'ils jouent. La coordinatrice du projet parle d'un apprentissage de la musique classique qui comprend des genres permettant de faire voyager les élèves : sous-genres, styles musicaux différents, présence de chants et de danses. La cheffe d'orchestre parle également de musique classique lorsqu'elle mentionne le répertoire musical qu'elle enseigne aux enfants :

A : Le répertoire c'est plutôt de la musique classique?

L : Oui, y avait un chant, chant traditionnel, peut-être comédie musicale on aurait bien voulu. C'est quand même pas mal de la musique classique parce que Démos Philharmonie de Paris nous impose un peu ça et euh et sont arrangés aussi pour que ça soit moins difficile à jouer. Mais c'est aussi pour qu'ils découvrent. Mais là par exemple Mars là ce qu'on a joué c'est Star Wars. Et toute la musique de John Williams au cinéma est inspirée de la musique classique, il a fait du plagiat partout. Donc c'est aussi incroyable pour eux de dire "ah ben en fait ça je connais, c'est pas si éloigné de ma vie en fait cette musique là". Donc euh c'est bien de, et puis la musique classique alors ça fait peur parce que la musique savante, complète. Mais qui apporte tellement de choses, et qui ouvre un univers, celui de la peinture, celui de la littérature, du chant, de la danse, de tout ça. Donc euh ça ouvre des portes."⁷⁹

Ainsi, les intervenants de Démos semblent bien plus assimiler l'apprentissage de la musique aux enfants par la musique classique, bien que pouvant comporter des chants traditionnels et musiques de films. Est aussi assumée la volonté de vouloir transmettre cette musique classique aux enfants, qui est considérée comme bénéfique pour eux, et pouvant leur ouvrir d'autres univers et leur fournir des clés d'accès à la culture de manière générale.

Par conséquent, en voulant transmettre à tout prix la "musique classique" aux enfants et en en faisant quelque chose de socialement valorisé, la vision de certains intervenants est

⁷⁸ Entretien avec S, directrice de l'école de musique de Lille Sud, mené le 24 janvier 2023, annexe 2

⁷⁹ Entretien avec L, cheffe d'orchestre de Démos Lille, mené le 16 février 2023, annexe 8

influencée par des hiérarchies des pratiques culturelles, et surtout des genres musicaux. Les intervenants ne semblent pas forcément en avoir conscience ou alors ne le montrent pas. Ainsi, la volonté d’inculquer la musique classique en particulier, sachant que ce genre musical est l’apanage des classes les plus favorisées et se situe en haut de la hiérarchie des styles musicaux, témoigne d’un certain légitimisme culturel de la part des intervenants. Les objets culturels sont marqués par les rapports sociaux de domination et de hiérarchisation entre groupes et classes sociales. Le goût est donc construit socialement, et déterminé par la position de l’individu au sein de l’espace social⁸⁰.

Alors, la stratification sociale des pratiques culturelles et la distinction par les goûts selon les classes sociales est un phénomène toujours perpétré par les différents groupes sociaux, et parfois de différentes manières. De ce fait, aujourd’hui, selon le sociologue Hervé Glevarec, les classes dominantes cherchent à se différencier en appliquant des légitimités hiérarchiques internes aux genres musicaux⁸¹. C’est pour cela que la musique classique, par l’écoute ou la pratique musicale reste le privilège des classes supérieures : l’enquête de Florence Eloy⁸² montre que les élèves de ces classes sont davantage familiarisés à ces genres musicaux. Les pratiques instrumentales ou vocales amateurs restent également plus répandues chez les enfants de ces milieux. Les enfants de milieux moins favorisés, eux, dans leurs pratiques d’écoutes musicales, se concentrent sur les genres plus spécifiques à leur génération. Ainsi, le fait que les intervenants des dispositifs veulent transmettre la musique classique aux enfants des classes populaires n’est pas anodin, nous allons le voir.

B) La musique “classique” : entre valorisation d’un genre et imposition d’une norme

La musique désignée “classique” est quelque chose que les intervenants des dispositifs souhaitent inculquer aux enfants, comme une norme, durant leur processus de socialisation.

⁸⁰ Pierre BOURDIEU, *La distinction. Critique sociale du jugement*, op.cit., Les éditions de minuit coll. Le sens commun, 1979

⁸¹ Hervé GLEVAREC, *La différenciation. Goûts, savoirs et expériences culturelles*, Le bord de l’eau, Collection Documents, 2019, p. 101.

⁸² Florence ELOY, *Enseigner la musique au collège. Cultures juvéniles et culture scolaire*, op.cit., Presses Universitaires de France, 2015, p. 135.

Le processus de socialisation est un processus d'intériorisation des normes et valeurs, qui se déroule tout au long de la vie des individus. Il passe par l'influence de différents acteurs. Ici, nous nous intéressons à la socialisation primaire, c'est-à-dire celle qui s'effectue dès la naissance et s'opère durant l'enfance, jusqu'à l'adolescence⁸³. C'est une période cruciale car elle permettra de donner des modèles et repères sociaux qui vont structurer et façonner l'identité sociale des enfants, par l'inculcation de normes et valeurs, de la part de différentes instances : la famille, principalement, mais aussi l'École, acteur incontournable de la socialisation primaire.

En sociologie, les normes sont des règles de conduite fondées sur les valeurs. Les normes sont transmises aux individus au cours de leur processus de socialisation par les instances de socialisation, l'individu intègre alors des valeurs selon ce que son groupe considère comme "normal" ou "anormal"⁸⁴.

En ce qui concerne les dispositifs étudiés, on observe une volonté de transmettre la musique classique aux enfants, qui ne la connaissent pas forcément avant leur participation aux orchestres d'enfants. Cette volonté d'inculcation de ce genre musical par la pratique instrumentale peut alors rejoindre l'argument d'Arnaud Lionel selon lequel la conception de l'« émancipation par la culture » des acteurs viserait à convertir les individus et les groupes aux goûts et aux intérêts des plus puissants⁸⁵. En effet, nous l'avons vu, la musique classique, que ce soit par son écoute ou sa pratique, est très investie par les classes supérieures, et très peu par les classes populaires, qui privilégient d'autres genres musicaux. Ainsi, la hiérarchisation des pratiques culturelles a été intériorisée par les intervenants, qui peuvent avoir la conception que la musique classique fait partie de la culture dominante, qui est la norme, face aux cultures dominées perçues comme anormales, contraires aux normes dominantes.

Dans les entretiens menés avec les intervenants des dispositifs, on retrouve plutôt un discours qui justifie qu'ils souhaitent que les enfants aient accès à la musique classique car

⁸³ Philippe RIUTORT, « La socialisation. Apprendre à vivre en société », dans : , *Premières leçons de sociologie*. sous la direction de RIUTORT Philippe. Paris cedex 14, Presses Universitaires de France, « Major », 2013, p. 65. URL : <https://www-cairn-info.ressources-electroniques.univ-lille.fr/premieres-lecons-de-sociologie--9782130620396-page-63.htm>

⁸⁴ Isabelle CLAIR, "Normes". *Sociologie* [en ligne], 1 février 2011 [Consulté le 23 avril 2023]. Disponible à l'adresse : <https://journals.openedition.org/sociologie/667> , paragraphe 1

⁸⁵ Lionel ARNAUD, « Action culturelle et émancipation par la culture. Un éclairage sociohistorique », *Informations sociales*, 2015/4 (n° 190), p. 55. DOI : 10.3917/inso.190.0046. URL : <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2015-4-page-46.htm>

c'est un genre qu'ils apprécient eux-mêmes et souhaitent le transmettre, de manière personnelle. On voit que c'est leur goût pour cette discipline qui leur donne l'envie de le transmettre, surtout car ils reconnaissent que la musique classique n'est pas seulement une discipline en tant que telle, mais qui donne un accès à tout un champ culturel. La cheffe d'orchestre de Démos Lille explique ainsi : *“C'est tellement porteur de plein de choses la musique classique, que je pense qu'il faut l'offrir à un maximum d'enfants.”*⁸⁶ Elle ajoute ensuite : *“La musique classique alors ça fait peur parce que la musique savante, complète. Mais qui apporte tellement de choses, et qui ouvre un univers, celui de la peinture, celui de la littérature, du chant, de la danse, de tout ça. Donc euh ça ouvre des portes.”*⁸⁷. La coordinatrice du projet revendique aussi que la musique classique ait une fonction d'ouverture au champ culturel, notamment par l'apprentissage instrumental de plusieurs œuvres que les enfants reconnaîtront plus tard dans leur vie. L'apprentissage de la musique classique semble donc signifier pour eux un accès donné aux enfants à tout un champ culturel, qui reste aujourd'hui considéré comme la culture légitime : littérature, peinture, chant, danse, ...

Les intervenants semblent alors avoir associé l'idée de la musique classique à quelque chose de dominant et privilégié par certains groupes sociaux : ils répètent à plusieurs reprises que *“tout le monde”* n'y a pas accès : la cheffe d'orchestre explique que *“C'est une chance de donner à des enfants qui ont peut être pas eu.. Moi mon père est pianiste alors forcément je suis venue à la musique par mon père mais tout le monde n'a pas l'occasion de, ben de découvrir”*⁸⁸. Ainsi, il faut transmettre la musique classique à ceux qui ne la connaissent pas, sans toutefois désigner qui sont ces personnes, dont sait que sont visés en réalité les enfants des classes populaires, bénéficiaires de ces dispositifs. De plus, l'inculcation de la musique classique comme norme aux enfants des classes populaires s'accompagne parfois de préjugés sur les goûts musicaux des enfants chez certains intervenants. Ils semblent ainsi croire que les enfants bénéficiaires des dispositifs, en plus de ne pas écouter de la musique classique, écouteront uniquement du rap, ou seraient plutôt dans un univorisme musical, n'écoutant qu'un seul genre musical. C'est pourquoi il faudrait les ouvrir à la musique classique et leur transmettre. La directrice de l'école de musique tient notamment ces propos :

⁸⁶ Entretien avec L, cheffe d'orchestre de Démos Lille, mené le 16 février 2023, annexe 8

⁸⁷ Entretien avec L, cheffe d'orchestre de Démos Lille, mené le 16 février 2023, annexe 8

⁸⁸ Entretien avec L, cheffe d'orchestre de Démos Lille, mené le 16 février 2023, annexe 8

S : Fin voilà la culture de la musique en fait euh c'est pas quelque chose qu'ils ont forcément chez eux, ou si, ça peut l'être mais euh sous une forme euh unique par exemple, y a des foyers où on écoute que du rap, où on va écouter que euh fin voilà ou pas du tout de musique, fin que la radio.⁸⁹

Enfin, il faut souligner que le fait que le dispositif fanfare se déroule pendant le temps scolaire implique que le dispositif soit considéré comme une véritable matière sur le bulletin scolaire des enfants, avec des compétences à acquérir chaque trimestre. Les quatre compétences évaluées sont les suivantes : savoir respecter les règles de l'orchestre en vie collective, avoir une bonne technique instrumentale (posture, son, doigtés), une bonne mémoire musicale (mémoriser les phrases simples), et le geste (savoir respecter les consignes gestuelles).

Les professeurs de musique évaluent donc les élèves au cours des séances de la fanfare, et remplissent les acquisitions ou non de compétences, ensuite insérées sur le bulletin scolaire, et communiquées aux familles, à qui l'institutrice de CE2 en parle pendant les rendez-vous avec les parents, comme les autres matières tel que le français ou les mathématiques.

En conséquence, la fanfare fait partie des matières inculquées durant le temps scolaire. L'École étant une forte instance de la socialisation primaire, elle inculque des normes aux enfants, au niveau du comportement, de l'apprentissage scolaire, ... De ce fait, la fanfare et toutes les normes que l'apprentissage de la pratique instrumentale implique sont associées à l'École pour les enfants. La fanfare peut donc ainsi être considérée comme un des moyens pour l'école de transmettre des normes aux enfants. Nous pouvons alors nous interroger sur la volonté de transmettre la musique classique aux enfants de la part des acteurs de l'institution scolaire. Est-ce une façon de transmettre les normes dominantes en matière de goût culturel aux enfants?

C) L'ouverture et la tolérance à d'autres genres musicaux?

Malgré la volonté des intervenants de transmettre la musique classique aux enfants comme une norme inhérente à leur socialisation, ces derniers restent ouverts à l'enseignement

⁸⁹ Entretien avec S, directrice de l'école de musique de Lille Sud, mené le 24 janvier 2023, annexe 3

d'autres genres musicaux qu'ils tolèrent. C'est surtout le cas des intervenants musiciens de la fanfare, qui montrent ne pas être fermés à un autre répertoire (chants traditionnels, chansons de musique actuelle, chansons qui plaisent aux enfants). Les intervenants ont notamment suivi les goûts des enfants dans leur choix d'un chant traditionnel africain, après en avoir entendu certains fredonner les airs de cette musique. Les professeurs de musique de la fanfare aiment également apprendre des morceaux de musique actuelle aux enfants, comme des chansons rocks ou de variété. Ils justifient ces choix par leurs propres parcours professionnels de musiciens, pratiquant eux-mêmes très souvent la musique actuelle et appréciant ce genre musical.

Certains, comme la coordinatrice du dispositif fanfare, semblent même assez critiques à l'égard de l'enseignement aux enfants de la musique classique, qui est difficilement arrangeable et donc adaptable au niveau des enfants, et reste trop "figée"⁹⁰ pour elle. Leur programme change d'année en année : *"Je sais pas du tout ce qu'on va faire après. Par exemple année dernière on a fait "Quand la musique est bonne", "Apache" (morceau rock des années 60) et "Nous sommes des apaches", une chanson rock pour gamin, parce qu'on sortait du confinement."*⁹¹, explique la coordinatrice. Ces propos montrent non seulement une tolérance aux autres genres musicaux, mais également que l'équipe pédagogique de la fanfare est ouverte aux suggestions des élèves et aux changements sur le long terme, rejetant même un répertoire musical qui resterait trop immobile. Cette idée d'évolution semble d'autant plus facilitée par le fait que le programme n'est pas prévu sur le long terme, et peut être défini et modifié par l'équipe pédagogique et les enfants tout au long de l'année.

De plus, ce qui est le plus important pour certains intervenants, comme la directrice de l'école de musique, est que les enfants puissent jouer de la musique tous ensemble, peu importe quel "style" de musique : *"Moi pour moi c'est pas, pour moi ce qu'ils font c'est pas forcément de la musique classique en fait. C'est de la musique point. Y a pas de définition. Non c'est pas quelque chose d'important. On fait avec ce qu'on a. Le principal c'est de faire de la musique ensemble. Alors que la musique elle ait une consonance classique, traditionnelle, ou euh. Fin je pense que le principal c'est de, c'est d'obtenir un résultat ensemble en fait."*⁹². Elle élargit même son seuil de tolérance qui dépasse les différents styles de musique d'orchestre, en expliquant qu'il pourrait très bien y avoir un projet de pratique

⁹⁰ Entretien avec J, coordinatrice du dispositif fanfare, mené le 26 janvier 2023, annexe 4

⁹¹ Entretien avec J, coordinatrice du dispositif fanfare, mené le 26 janvier 2023, annexe 4

⁹² Entretien avec S, directrice de l'école de musique de Lille Sud, mené le 24 janvier 2023, annexe 3

musicale d'accompagnement de chanteurs qui "*feraient du rap*"⁹³. Ainsi, la directrice a une vision plus globale du dispositif et il fait sens pour elle par l'apprentissage instrumental qu'il permet aux enfants, sans se soucier du genre, le plus important étant la pratique de la musique en collectif.

Dans Démos, les intervenants restent attach es au répertoire musical classique, qui, ne l'oublions pas, leur est fourni par la Philharmonie de Paris. Ils n'ont aucune marge de manœuvre possible sur ce dernier : seul un choix entre plusieurs morceaux leur est permis. Les idées des enfants ne sont donc pas requises, et, d'après les propos recueillis dans les entretiens avec les intervenants, il ne semble pas y avoir d'échange sur le répertoire musical entre professeurs et élèves.

Finalement, les intervenants, qu'ils participent à la fanfare ou à Démos Lille, ne semblent pas ferm es à la possibilité, même  voqu e uniquement dans l'éventualité, de jouer de la musique d'un autre répertoire et de sortir ainsi de l'enseignement unique de la musique classique. Ils restent tout de même attach es à l'idéal d'apprendre l'instrument collectivement et enseignent la musique classique aux enfants à la manière d'une norme à intérioriser au cours de leur socialisation primaire.

Nous allons voir que ces idéaux sur ce qu'est la musique classique, et sur ce que devrait être la pratique instrumentale, vont se répercuter sur les méthodes d'apprentissage des professeurs de musique.

⁹³ Entretien avec S, directrice de l' cole de musique de Lille Sud, mené le 24 janvier 2023, annexe 3

II. Les enjeux de l'apprentissage musical collectif dans les orchestres d'enfants

A) S'éloigner des méthodes du conservatoire?

Les dispositifs étudiés ont pour ambition d'apprendre aux enfants à jouer d'un instrument en collectif. Pour cela, les professeurs de musique disent utiliser des méthodes spécifiques, qui ont pu être observées pendant des séances de la fanfare. Les professeurs expliquent lors des entretiens qu'étant donné que les enfants n'ont aucune connaissance musicale préalable à leur participation à la fanfare ou à Démon Lille, ils ont recours à des stratégies pour leur apprendre des techniques sans qu'ils aient besoin de savoir lire les notes de musique sur une partition, ou d'avoir des connaissances techniques sur l'instrument sur lequel ils jouent.

Faisons ici un point sur cette manière spécifique d'enseigner et ce qu'elle implique. Les professeurs de la fanfare utilisent des techniques de "*soundpainting*"⁹⁴ : ce sont des techniques gestuelles mobilisées afin de donner des instructions aux enfants, pour, par exemple, leur ordonner de jouer plus ou moins fort. Ces procédés permettent en fait de communiquer avec les enfants sans passer par une partition. L'accent est aussi mis sur la mémorisation des enfants : ces derniers doivent retenir, cellule par cellule, des phrases musicales, qu'ils enchaînent, faute de pouvoir les lire sur une partition. Les intervenants musiciens expliquent aussi que l'objectif n'est pas que les enfants aient un grand niveau technique, mais qu'ils apprennent le plaisir de jouer ensemble, et que trop de technicité enlèverait ce plaisir. Ils estiment cependant vouloir préserver tout de même une "exigence" envers les enfants. Du côté des enseignants de Démon, est décrite la même volonté d'exigence envers les enfants. Cependant, lors de leur deux premières années au sein du dispositif, ils n'apprennent pas non plus à lire la musique sur une partition : sont alors utilisés des systèmes de notations alternatifs à la partition : écriture de doigtés, coloriage de notes identiques, écriture de notes en toutes lettres, ce qui montre, comme dans la fanfare, l'instauration d'un rapport pratique à la musique⁹⁵. Les enfants commencent néanmoins, dans

⁹⁴ Entretien avec J, coordinatrice du dispositif fanfare, mené le 26 janvier, annexe 4

⁹⁵ Romain DESPLYPER et Florence ELOY, "Les orchestres d'enfants, une piste pour démocratiser la pratique musicale ?", *The conversation*, 9 juin 2021, consulté le 20 octobre 2022

Démos, à apprendre la lecture des notes de musique lors de leur troisième année au sein du dispositif, au contraire de la fanfare ou l'apprentissage de la lecture des notes, bien qu'il ait été possible dans le passé, n'est plus d'actualité aujourd'hui.

Les professeurs estiment aussi que leurs méthodes d'enseignement s'éloignent de celles du conservatoire, notamment parce qu'au sein de ces derniers, une formation musicale qui implique l'apprentissage de notions de solfège est nécessaire avant de pouvoir commencer la pratique instrumentale. Cette formation musicale n'ayant pas lieu pour les enfants bénéficiaires des dispositifs, la façon d'apprendre à jouer l'instrument en est forcément affectée, pour pouvoir s'adapter à cette particularité. C'est pour les professeurs le point qui différencie les méthodes du dispositif de celles du conservatoire.

Pourtant, on peut repérer dans les entretiens ou lors des séances observées, que les intervenants font parfois référence aux méthodes du conservatoire, et les utilisent même partiellement. La quasi-totalité des professeurs, lors des séances observées de la fanfare, fait référence à l'oral au nom des notes de musique que les enfants doivent jouer alors que ces derniers n'en ont pas connaissance. La cheffe d'orchestre de Démos Lille revendique aussi de garder une exigence avec les enfants, en ne changeant que très peu sa façon de diriger les enfants par rapport aux orchestres professionnels : *“Donc je m'adapte, mais par contre l'exigence pour moi est la même. C'est-à-dire que c'est pas parce qu'ils sont gamins que d'un coup si c'est pas juste, même c'est faux évidemment que je vais pas pouvoir demander tout de suite des choses, mais de pointer en disant ça c'est important. Et musicalement je leur parle comme des adultes, je leur parle pas en disant “ça c'est plus fort, ça c'est moins fort”, j'essaie de leur donner des images, de leur donner de l'énergie, euh des illustrations, et ça je le fais avec les professionnels. Finalement j'essaie de pas trop changer ma manière de diriger.”*⁹⁶. Elle utilise également un vocabulaire musical très technique avec les enfants. L'exigence, pour les intervenants, se manifeste ainsi par le fait de ne pas traiter les enfants différemment sous prétexte qu'ils n'ont pas de connaissance musicale. Il s'agit alors de s'adapter au niveau des enfants, tout en ayant des attentes envers eux, d'où cette volonté d'exigence.

Par ailleurs, les acteurs du dispositif Démos Lille demandent bien aux enfants de travailler l'instrument chez eux, comme il l'est demandé aux enfants du conservatoire, entre

⁹⁶ Entretien avec L, cheffe d'orchestre de Démos Lille, mené le 16 février 2023, annexe 8

leurs cours. Cela montre non seulement la volonté de préparer les enfants à une future inscription en conservatoire et à la discipline que cela implique, mais également donne l'impression que les intervenants ont intériorisé les normes du conservatoire, sans pourtant revendiquer l'utilité de ces dernières au sein des orchestres d'enfants. Il paraît d'ailleurs important de mentionner le fait que les dispositifs se déroulent dans les locaux d'une école de musique ou d'un conservatoire, ce qui peut avoir une influence sur la façon dont les intervenants voient les dispositifs et peuvent traiter les enfants de la même manière dont ils traitent les élèves de la structure, étant donné qu'ils sont également professeurs de musique en dehors des dispositifs.

Enfin, cette ambiguïté au niveau de l'apprentissage instrumental pose question quant à l'avenir des enfants, point sur lequel nous reviendrons plus tard. En effet, les dispositifs semblent avoir du mal à se positionner sur le devenir des enfants, notamment dans leur rapport au conservatoire. L'article "Des enfants musiciens comme projet de société ? Le projet Démos de la Philharmonie de Paris" reprend parfaitement cet enjeu en expliquant ainsi : *"L'accent mis sur l'oralité et la pratique collective, plutôt que sur un apprentissage individuel et fondé sur l'écrit serait en effet, selon ses fondateurs, une spécificité du projet. Or celui-ci s'annonce également comme une possible passerelle vers les conservatoires, sans se prononcer clairement sur le développement des enfants musiciens après Démos. Cela n'est pas sans déclencher un certain nombre de problèmes, relevés par les enseignants : s'ils continuent au conservatoire, comment les enfants pourront-ils être acceptés dans les cours de solfège (ou de « formation musicale ») sans ressentir de décalage avec les enfants y ayant débuté leur apprentissage ?"*⁹⁷

Les méthodes d'apprentissage des intervenants sont donc variées, selon l'expérience de chaque intervenant, dans une volonté de s'adapter au niveau des enfants, en gardant des attentes et exigences envers eux. Elles semblent tout de même être fortement imprégnées du rapport des professeurs aux méthodes du conservatoire : ils sont habitués à enseigner dans ces structures et ne semblent pas totalement s'en détacher dans les dispositifs auxquels ils prennent part.

⁹⁷ Marta AMICO, Claire CLOUET, Maxime LE CALVE, Julie LEWANDOWSKI, Lucille LISACK et Julie OLEKSIK, "Des enfants musiciens comme projet de société ? Le projet Démos de la Philharmonie de Paris", *Cahiers d'ethnomusicologie*, 31 | 2018, p. 124.
URL : <https://journals.openedition.org/ethnomusicologie/2880>

B) “Populariser le savant”⁹⁸

L’expression “*populariser le savant*” est utilisée par Florence Eloy dans son ouvrage *Enseigner la musique au collège. Cultures juvéniles et culture scolaire*, paru en 2015. Son travail porte sur l’enseignement de la musique au collège. Cette expression désigne une des stratégies d’enseignement qu’utilisent les professeurs de musique au collège, cette matière ayant peu de poids symbolique autant pour les élèves que pour le corps professoral. Par conséquent, les professeurs de musique mettent en place des méthodes et outils de travail afin de rendre la matière plus attractive aux élèves. Ainsi, “*populariser le savant*” signifie le fait que les professeurs appréhendent le répertoire “savant” “à travers les grilles de perception et d’appréciation de la musique associés au “populaire” dans le but de le rendre populaire auprès des élèves”.⁹⁹

Bien que l’ouvrage de Florence Eloy ne traite pas de la pratique instrumentale, nous pouvons faire des parallèles entre les stratégies utilisées par les professeurs de musique au collège et les professeurs de musique qui interviennent dans les dispositifs que nous avons étudiés. Les professeurs de musique des orchestres d’enfants tentent eux aussi de “populariser le savant” pour faire en sorte que grâce à des références proches des enfants, ces derniers en viennent à apprécier la pratique instrumentale.

Lors des entretiens, nous pouvons percevoir un premier exemple de cette tentative de “popularisation du savant” avec les procédés utilisés par la cheffe d’orchestre de Démos Lille. Cette dernière fait notamment des parallèles entre le répertoire musical enseigné aux enfants, et des publicités au sein desquelles les enfants entendent ces mêmes musiques : “*Mais je trouve ça important de leur donner la possibilité de goûter à ça, de goûter à la musique, et ce répertoire qui est magnifique. Et en fait ils connaissent parce qu’ils entendent dans les pubs ces musiques là, c’est quand même pas une musique d’un autre monde, elle est dans la vie de tous les jours elle est dans les sonneries de la SNCF elle est dans les trucs de téléphone, elle est dans la pizza de j’sais pas quoi là, donc c’est drôle de voir toutes ces références là*”¹⁰⁰. Ainsi, elle fait appel aux références musicales des publicités connues par les

⁹⁸ Florence ELOY, *Enseigner la musique au collège. Cultures juvéniles et culture scolaire*, op.cit., Presses Universitaires de France, 2015, p. 107-129

⁹⁹ ELOY, Ibid, p.107-129.

¹⁰⁰ Entretien avec L, cheffe d’orchestre de Démos Lille, mené le 16 février 2023, annexe 8

enfants pour pouvoir faire un pont entre la culture des élèves et la musique savante. Elle prend l'exemple des sonneries de portables et des publicités, et se fonde sur un contenu musical que les élèves connaissent pour arriver aux morceaux cibles qu'elle souhaite leur transmettre.

Le fait de vouloir appréhender le "savant" avec des schémas de perception de la musique associés au "populaire" se retrouve aussi dans le choix du répertoire musical dans le cas de Démon Lille. En effet, le répertoire est en partie constitué de musiques de films : dans son ouvrage, Florence Eloy explique que le fait de s'appuyer sur le cinéma et donc les musiques de films est utilisé par les professeurs de musique afin de réduire l'opacité des musiques savantes, tout en se rapprochant des références des élèves. C'est ce que font les intervenants du dispositif Démon, en faisant jouer aux enfants notamment des musiques de John Williams, ou encore de *Star Wars*. Cela rejoint donc l'argument de la familiarité des élèves avec ces morceaux, qui sont donc "efficaces" en termes d'apprentissage.

On peut aussi s'interroger sur le choix du répertoire dans la fanfare. Comme étudié précédemment, les professeurs ont désigné un morceau que les enfants appréciaient et chantaient entre eux. Comme le morceau était facilement arrangeable et que c'était une référence pour les enfants, ils l'ont intégré au programme de l'année. Cette décision relève, en partie, d'une volonté de s'adapter aux goûts des élèves, en modifiant la chanson et en la rendant jouable par un orchestre, alors que c'est un chant traditionnel africain à la base. Les intervenants ont adapté ce chant à leur répertoire de la fanfare. Apparaît ainsi une volonté de proximité avec les élèves, de se rapprocher de leurs vécus et expériences, afin de réduire la distance entre professeurs et élèves.

Nous pouvons ajouter qu'en plus de chercher à "populariser le savant", les intervenants musiciens utilisent des méthodes qui se rapprochent des méthodes d'enseignement de l'institution scolaire, pour les faire obéir aux consignes. Ainsi, lorsqu'il est demandé aux enfants de ne pas jouer seul et d'attendre les autres camarades pour commencer, de bien se tenir, et surtout, de faire le silence, les professeurs font référence à la charte pour obtenir l'attention et l'obéissance des enfants. En effet, une charte pédagogique a été créée par les intervenants du dispositif fanfare au début de l'année. En plusieurs points, elle indique les comportements à reproduire et à proscrire aux enfants lors des séances de la fanfare. Ainsi, durant une séance par pupitre, nous avons observé que lorsqu'un enfant refuse

de jouer et perturbe la séance, la professeure de clarinette lui explique, avant de l'exclure de la séance pour son comportement perturbateur, qu'il a signé la charte et qu'il était censé ne pas se comporter de cette façon. Les professeurs utilisent donc l'idée d'un accord commun autour d'une charte signée par toutes et tous afin de diriger les comportements des élèves et éviter qu'ils désobéissent. Il s'agit donc non seulement de se rapprocher des enfants en cherchant à rendre populaire la musique savante, mais aussi de leur montrer que si leur comportement n'est pas le bon lors des séances de pratique instrumentale, ils seront pénalisés, de la même manière qu'à l'École. Les professeurs semblent donc profiter de la force et du poids important au niveau symbolique des consignes scolaires et l'appliquent à leur domaine d'activité, justement car la pratique instrumentale n'est pas toujours appréciée par les enfants et n'a pas la même force symbolique que l'institution scolaire. L'intérêt des enfants pour la pratique instrumentale n'est alors pas toujours évident, nous aborderons notamment ce point par la suite.

C) La transmission d'un "savoir-être" : l'orchestre comme micro-société

Les dispositifs d'orchestres d'enfants auraient aussi une utilité pour les enfants au niveau de leur insertion dans la société, selon les intervenants. Ces derniers ont pour avis que la participation à l'orchestre permettrait aux enfants l'apprentissage de valeurs civiques de la société. Pour illustrer cette idée, la majorité des intervenants emploie spontanément, alors même qu'ils sont interrogés individuellement, le terme "savoir-être". Derrière le terme de "savoir-être", ils valorisent des qualités et comportements développés chez les enfants grâce à leur participation à l'orchestre, qui leur seront utiles lors de leur vie en société. On voit donc de la part des intervenants une volonté de transmission de valeurs et façons de se comporter à reproduire, notamment à l'École. L'institutrice de l'école Painlevé l'exprime ainsi :

M : Ok d'accord. Et sinon euh, par rapport oui justement aux enfants, fin vous pensez que ça a des effets un peu sur les enfants, fin ce genre de projets, que ça leur apporte quelque chose, je sais pas par rapport à l'école, ou même fin l'enseignement de la musique en général?

A : Si parce que y a, y a tout un "savoir être" quand on fait de la musique qui est, qui est intéressant déjà quand on fait de la musique au moment où ils la font, mais qui en plus a euh, voilà nourrit leur, leur posture d'élève et même leur ressenti dans la classe, l'appartenance au groupe, ça développe énormément de choses positives chez eux. Ils se voient aussi autrement, l'école autrement, fin y a énormément de, de portes qui s'ouvrent quand on fait de la musique à l'école je trouve. Sur sa façon de se voir soi, l'enseignante, c'est pour ça qu'on joue sur, sur ma posture enseignant élève, donc euh c'est, c'est très très riche. (...) Mais pour l'école oui y a plein de, plein de bénéfices sur euh l'écoute, attendre son tour, la patience, prendre son temps, pas s' moquer fin voilà on commence à peine donc y a, y a beaucoup de situations où ça prête à rire mais l'idée de respect, donc euh non, c'est, c'est très très chouette.¹⁰¹

Pour elle, c'est donc plutôt au niveau scolaire que ces valeurs civiques comme le respect, l'écoute des autres, la patience, seront utiles. La participation des enfants à l'orchestre est un moyen de leur inculquer ces valeurs autrement qu'à l'École.

En outre, d'autres intervenants vont plus loin dans cette idée, et opèrent un parallèle important entre la participation à l'orchestre d'enfants et la vie en société : l'orchestre permettrait aux enfants l'apprentissage des valeurs de la vie en société plus tard, notamment avec l'idée que l'orchestre se fait ensemble, en collectif, donc de la même façon que la vie, avec la revendication que l'on ne vit pas seul mais en société, et que nous sommes des êtres sociaux donc nous avons besoin de vivre avec les autres. L'orchestre est donc aussi un moyen de transmettre des manières d'être et de vivre en société.¹⁰² Cette idée est aussi observée dans l'ouvrage de Florence Eloy sur les médiations culturelles adressées aux enfants, avec l'étude d'un autre orchestre d'enfants, *Agora*. Le projet a aussi pour ambition de développer le "respect de l'autre", l'envie de communiquer, l'expressivité, favoriser la création de lien social et "l'apprentissage de la citoyenneté"¹⁰³. C'est la cheffe d'orchestre de Démos Lille qui insiste le plus sur cette idée, lors de notre enquête :

L : Et donc euh c'est important aussi pour l'insertion dans la société en fait. Même si l'école où ils vont c'est l'école de la vie, la musique aussi je trouve que c'est une manière pour eux de savoir que chacun a une place particulière. Parfois on joue la mélodie, parfois on joue l'accompagnement donc à quel moment je me mets en avant, à quel moment j'écoute l'autre. Donc ça c'est hyper intéressant.

On est dans une société compliquée où ils sont maintenant avec beaucoup de téléphones, avec beaucoup d'ordinateurs, beaucoup centrés sur soi-même, moi moi moi, on est dans une société comme ça. Et c'est vrai que l'orchestre ça apprend à dire je joue avec les autres. Et en tant qu'êtres humains on a besoin des autres donc ça redonne un peu des valeurs simples, mais des valeurs classiques et naturelles, et fondamentales je trouve pour l'être humain. Parce que je trouve que malheureusement aujourd'hui on devient trop individualistes, et que la

¹⁰¹ Entretien avec A, institutrice des CE2 du dispositif fanfare, mené le 5 décembre 2022, annexe 2

¹⁰² Florence ELOY (dir.), *Comment la culture vient aux enfants : repenser les médiations*, op.cit., Paris, Ministère de la Culture - DEPS, Les presses de Sciences Po, coll. « Questions de culture », 2021, p. 161.

¹⁰³ ELOY, Ibid, p. 161.

société nous pousse à devenir individualistes : on est les meilleurs, on est les plus beaux, ceci cela, et qu'on vit aussi dans une société de rêve, qui n'est pas la réalité. Et l'orchestre c'est la réalité, vous venez comme vous êtes, comme dirait une petite, comme au McDo, comme quoi on est bien imprégnés des publicités, mais on vient comme on est et on fait partie d'un groupe. Et plus tard, s'il travaille dans une entreprise, il fera partie d'un groupe. En fait je connais pas beaucoup de métiers où on travaille seul, vraiment tout seul tout le temps. Donc en fait on a besoin des autres et l'orchestre c'est une microsociété où on apprend les valeurs de la vie.¹⁰⁴

La cheffe d'orchestre voit ainsi l'orchestre comme une micro société qui permet aux enfants d'apprendre les valeurs utiles à la vie en société. Elle revendique notamment l'idée que cela leur apprend à vivre ensemble, en groupe, et qu'ils en auront probablement besoin dans leur futur. C'est aussi pour cela que la pratique instrumentale est faite en collectif la plupart du temps et jamais de manière individuelle, et cela dans les deux dispositifs étudiés. Nous pouvons relier les propos de la cheffe d'orchestre avec l'idée "d'orchestration de la société"¹⁰⁵ présentée dans l'article "Des enfants musiciens comme projet de société ? Le projet Démos de la Philharmonie de Paris". Les auteurs de l'article parlent d'une orchestration de la société qui se fait dans une double dynamique. D'abord, l'orchestre dans le projet Démos Philharmonie de Paris est présenté comme un microcosme qui représente une certaine image de la société avec des relations harmonieuses entre les uns et les autres. Et d'autre part, l'orchestre aurait pour vocation d'aider les enfants "à trouver leur place dans la société".¹⁰⁶ Les auteurs parlent ainsi de la métaphore de "l'orchestre-société".

Nous pouvons confirmer l'utilisation de cette métaphore de "l'orchestre-société" à notre échelle, sur les deux orchestres d'enfants que nous avons étudiés. Néanmoins, les intervenants ont plutôt une vision de "l'orchestre-société" comme permettant de transmettre des valeurs civiques aux enfants, s'inscrivant dans un "savoir-être", et leur donnant les outils et comportements en société, qu'ils pourront utiliser dans le futur. C'est surtout le caractère collectif de la pratique instrumentale qui permet l'inculcation de ces valeurs, car elles ne seraient pas là, ou ne seraient alors vraisemblablement pas les mêmes, si les enfants pratiquaient de manière individuelle.

Enfin, nous pouvons ajouter qu'à cette volonté de transmission d'un savoir-être en jouant collectivement peut être assortie la valorisation de l'orchestre comme étant un modèle

¹⁰⁴ Entretien avec L, cheffe d'orchestre de Démos Lille, mené le 16 février 2023, annexe 8

¹⁰⁵ Marta AMICO, Claire CLOUET, Maxime LE CALVE, Julie LEWANDOWSKI, Lucille LISACK et Julie OLEKSIK, "Des enfants musiciens comme projet de société ? Le projet Démos de la Philharmonie de Paris", Cahiers d'ethnomusicologie, 31 | 2018, p. 125.

URL : <https://journals.openedition.org/ethnomusicologie/2880>

¹⁰⁶ AMICO, CLOUET, LE CALVE, LEWANDOWSKI, LISACK et OLEKSIK, Ibid, p. 125.

de réussite sociale. Il s'agit notamment de faire intérioriser aux enfants et aux familles un modèle éducatif qui correspond à un modèle de réussite sociale¹⁰⁷. Le modèle de l'orchestre serait donc un exemple car socialement valorisé, et cet aspect peut être intériorisé par les enfants et leurs familles, notamment car il s'agit d'un moyen pour les enfants d'acquérir un capital culturel nouveau. Dans les entretiens avec les familles et anciens élèves de la fanfare, nous avons pu observer que les parents investissent beaucoup d'espoir dans la pratique instrumentale de leurs enfants car ils savent que c'est quelque chose qui peut les aider à réussir socialement. Nous reviendrons sur ce point plus tardivement.

¹⁰⁷ AMICO, CLOUET, LE CALVE, LEWANDOWSKI, LISACK et OLEKSIK, Ibid, p. 131.

III. La diversité des réceptions de l'apprentissage musical chez les jeunes musiciens

- A) Des comportements conformes aux normes du conservatoire, mais une réception différenciée et complexe

Contrairement à ce que nous pensions avant de commencer le travail d'enquête, les enfants n'ont pas forcément des appropriations de l'apprentissage musical, plus précisément des manières de jouer, qui dénotent avec celles des enfants du conservatoire. Lors des séances d'observation de la fanfare, nous avons pu voir que les enfants respectent globalement les consignes, et jouent de l'instrument de manière conforme à ce qui leur est demandé et est attendu d'eux. Cela signifie d'abord qu'ils comprennent ce qui est attendu d'eux : quelles notes jouer sur le moment, quel morceau, ou quel rythme. Ils sont ensuite capables, pour la majorité d'entre eux, d'effectuer les consignes, et reproduire les bons gestes, même s'ils ne réussissent pas forcément dès la première tentative, et doivent s'y reprendre à plusieurs reprises pour jouer correctement un passage.

Le cadre de Démon Lille semble contraindre davantage les enfants à se comporter de façon disciplinée et les comportements de ces derniers sont beaucoup plus façonnés en adéquation aux normes du conservatoire. Cela est notamment dû au fait que les enfants sont moins libres : il n'y a quasiment pas de discussion entre les élèves et les professeurs de musique, les enfants exécutent ce qu'on leur demande de faire, et ont peu de temps en autonomie. Nous pouvons aussi souligner que le fait d'être face à une cheffe d'orchestre reconnue peut intimider les enfants et les influencer dans leur manière de se comporter, face à une figure d'autorité adulte qu'ils ne connaissent pas. Par ailleurs, ils sont censés "répéter" leur instrument chez eux, comme cela est demandé à des élèves du conservatoire. Il est attendu des enfants de Démon davantage d'acquis et de travail personnel que les enfants de la fanfare.

Néanmoins, la réception de l'apprentissage instrumental par les enfants n'est pas facile pour autant. Les séances de pratique instrumentale de la fanfare s'avèrent parfois compliquées pour les professeurs autant que pour les enfants. En effet, les professeurs reprochent aux enfants d'être trop bruyants, de manquer d'attention et de concentration. Il est

difficile pour des enfants de huit ans de rester concentrés durant une heure, sachant que l'exercice de pratique instrumentale n'est pas simple et demande de réfléchir et coordonner plusieurs parties du corps en même temps. L'apprentissage demeure complexe, d'autant plus que les enfants n'ont jamais touché à un instrument avant et n'ont pas les connaissances nécessaires à cet apprentissage, comme nous l'avons vu. Ce n'est donc pas finalement au niveau technique que les enfants peinent mais davantage au niveau de leur capacité à se concentrer. Ce sont les enfants qui ont déjà une bonne capacité de concentration avant de faire partie du dispositif, qui auront le plus de facilités à avoir des comportements conformes à la pratique instrumentale telle qu'elle est attendue d'eux dans ce contexte. De plus, le fait qu'ils n'aient pas d'autre choix que de mémoriser tous les morceaux par cœur pour pouvoir les jouer pénalise forcément les élèves qui ont des difficultés de mémorisation. Les élèves qui sont le plus à l'aise pour mémoriser les passages ont plus de facilités.

Ainsi, ce sont les élèves qui sont déjà les plus concentrés et attentifs à l'École qui tireront pleinement profit des dispositifs en progressant plus rapidement que les autres, et en ayant une réception adaptée à celle qui est "attendue" par les professeurs. Si certains enfants ont plus de facilités à se concentrer que d'autres, le fait pour un enfant de savoir bien se tenir à l'École, et d'avoir les comportements attendus par les professeurs, va souvent de pair avec la proximité entre la famille de l'enfant et l'École. Plus les parents sont proches de l'institution scolaire, plus il est possible qu'ils adoptent des stratégies de reproduction sociale via l'École. Pierre Bourdieu parle ainsi de «*gestion familiale qui fait entrer un certain usage de l'École dans les stratégies de reproduction*»¹⁰⁸.

D'autre part, cela revient à dire que les réceptions de l'apprentissage instrumental sont en fait différenciées selon les dispositions des élèves, et se font selon leur capitaux économiques et culturels¹⁰⁹, acquis principalement grâce aux transmissions familiales. Plus les élèves sont dotés en capitaux culturels, sociaux et économiques, plus ils auront de chances d'avoir une réception de la pratique instrumentale adéquate aux attendus des professeurs.

Par ailleurs, concernant les enfants de Démon Lille, la pratique de l'instrument à la maison montre une autre dimension de la réception différenciée des enfants. Comme l'évoquent les intervenants durant leur entretien, l'entraînement à la pratique de l'instrument à

¹⁰⁸ Anne JOURDAIN, Sidonie NAULIN, « Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu », *Idées économiques et sociales*, 2011/4 (N° 166), p. 8. DOI : 10.3917/idee.166.0006. URL : <https://www-cairn-info.ressources-electroniques.univ-lille.fr/revue-idees-economiques-et-sociales-2011-4-page-6.htm>

¹⁰⁹ Pierre BOURDIEU, Jean-Claude PASSERON, *La reproduction. Eléments d'une théorie du système d'enseignement*, 1970, Collection Le sens commun, 284p

la maison n'est pas une pratique largement partagée par toutes et tous. Il semble compliqué de mobiliser les familles pour vérifier que les enfants travaillent bien leur instrument, et ces derniers ne paraissent pas se sentir contraints à le faire, malgré les demandes insistantes des professeurs. La cheffe d'orchestre l'exprime ainsi :

A : Vous demandez justement aussi une implication par rapport au travail à la maison? Un investissement des parents à la maison?

L : Ben c'est très varié, c'est-à-dire qu'il y a des parents qui ne vont pas leur demander, donc il se passe rien. Ils pratiquent pas. Le problème c'est que très souvent ça se passe comme ça. Et puis y a d'autres parents ben évidemment mais comme à l'école, comme à l'école où y a des parents qui vont surveiller bah les devoirs et d'autres qui vont rien faire. Donc euh là c'est la même chose c'est souvent les mêmes parents qui font pas les devoirs et qui font pas l'instrument. Mais nous on essaie d'en parler au maximum, de les sensibiliser là-dessus, en disant bon voilà c'est comme une pratique sportive. On peut pas faire ça une fois par mois, c'est tous les jours, pour obtenir des résultats.¹¹⁰

Elle regrette donc qu'une grande partie des enfants, selon elle, ne soient pas enclins à répéter l'instrument chez eux, comportement qu'elle attribue principalement aux parents. Si les enfants ne travaillent pas, les parents ont une part de responsabilité car ne s'impliquent pas assez eux-mêmes dans le dispositif. Elle part aussi du principe que ce sont les parents qui n'ont déjà pas un rapport étroit avec l'institution scolaire (surveillance des devoirs) qui seront les mêmes à ne pas s'investir assez dans la surveillance du travail de leur enfant pour l'orchestre. Cela rejoint le lien que nous venons d'évoquer entre proximité des familles avec l'École et comportement conforme des enfants au sein du dispositif. La cheffe d'orchestre soulève ensuite l'idée que les parents seraient plus habitués aux activités extrascolaires sportives de leurs enfants. Ils doivent alors comprendre que l'activité de l'orchestre nécessite de la discipline tout autant que les activités sportives.

Aussi, nous ne devons pas oublier le rôle du facteur de l'origine sociale des enfants dans leur réception des séances d'orchestre. Les enfants sont perçus par leurs professeurs comme éloignés de la culture, et sont issus pour la plupart d'un milieu social peu favorisé. Ainsi, on peut donc ajouter que les réactions des professeurs face aux comportements des enfants qui ne sont pas conformes à leurs attentes (façons de se comporter, bruit, manque de concentration et de discipline dans le travail à la maison), sont influencées par

¹¹⁰ Entretien avec L, cheffe d'orchestre de Démos Lille, mené le 16 février 2023, annexe 8

l'essentialisation de la catégorie sociale des enfants, du fait de leurs appropriations non légitimes. Cela s'illustre dans le fait que les intervenants souhaitent apprendre à jouer d'un instrument en collectif aux enfants, mais conservent des attendus très similaires à l'enseignement au conservatoire. Les enfants, pourtant, n'ont pas toujours les comportements attendus des professeurs, bien qu'ils arrivent à effectuer ce que ces derniers leur commandent. Les intervenants se trouvent assez rapidement dépassés par les comportements des élèves qui leur paraissent comme des appropriations non légitimes de la pratique instrumentale, liée à leur essentialisation de la catégorie sociale des enfants. Comme l'explique Florence Eloy dans son travail portant sur les modes de médiation utilisés afin de faire venir la culture aux enfants, les intervenants des dispositifs semblent oublier que *“la réception légitime est un bien rare dont il s'agit de permettre l'appropriation”*.¹¹¹

B) Des enfants acteurs des dispositifs : le développement de stratégies pour apprendre l'instrument

Les enfants ne se contentent pas de rester passifs lors des séances de musique. Ils se positionnent en véritables acteurs du dispositif, dans leur manière d'appréhender la pratique instrumentale.

Certains enfants développent alors leurs propres stratégies et méthodes d'apprentissage lors des séances d'orchestre. Cela a été observé durant les séances de la fanfare par groupe d'instruments. Pendant la séance observée, les enfants font d'abord preuve d'une véritable entraide entre eux : ils s'aident à monter leurs instruments au début de la séance, et ils n'hésitent pas à aider les enfants qui ont plus de difficultés à effectuer une consigne, en leur montrant comment se positionner techniquement. Ils n'attendent donc pas forcément que ce soient les professeurs qui expliquent et apportent leur aide aux autres quand ils savent qu'ils le peuvent. De plus, les enfants sont surtout acteurs du dispositif dans le sens où ils vont proposer à la professeure de faire un exercice musical qui leur plaît particulièrement, de travailler tel accord, tel passage qu'ils aiment mieux. Ils sont alors force de proposition, propositions qui sont par ailleurs très souvent acceptées par la professeure. Enfin, il est

¹¹¹ Florence ELOY (dir.), *Comment la culture vient aux enfants : repenser les médiations*, op.cit., Paris, Ministère de la Culture - DEPS, Les presses de Sciences Po, coll. « Questions de culture », 2021, p. 121.

intéressant d'observer le comportement d'un enfant, prénommé F. F joue du saxophone et lorsqu'il y a un temps libre pendant la séance, où il n'a rien à faire, il en profite pour tester les touches de son instrument et voir quels sons il joue. Il découvre alors, seul, l'existence de nouvelles notes de musique en comprenant desquelles il s'agit grâce à ses efforts de mémorisation des notes de musique. Très autonome, il parvient donc à apprendre en autonomie, de façon quasi autodidacte, de nouvelles notes. Nous pouvons ainsi penser qu'il apprécie l'apprentissage de la musique et qu'il a voulu en apprendre plus, seul. Il développe donc cette méthode d'apprentissage par tâtonnement pour y parvenir.

Cette implication positive des enfants en tant qu'acteurs de l'orchestre a également été remarquée par les intervenants, notamment l'institutrice de l'école :

A : Là le mardi je prends l'habitude de tourner, de voir comment ça se passe dans les autres groupes. Et je trouve qu'ils sont ben voilà y a une mise au travail, même parfois on attend un peu l'enseignant, ça peut arriver qu'il y ait quelques minutes de latence entre l'arrivée de l'enseignant et les enfants, donc je surveille les enfants. Et voilà ils font leur exercices vocaux, ils font leur entraînements de bouche fin voilà ils sont très acteurs de ce qu'on leur propose, je trouve.

M : En autonomie du coup?

A : Ouai, ils font l'exercice, "Mais si Karine elle a dit qu'il fallait faire ça alors on y va", ouai ils sont acteurs. Ouai ils sont vraiment investis dans ce projet c'est global. Après y a quelques enfants, mais, très peu, peut être je pense y en a 2, qui sont pas portés plus que ça. S'ils avaient la possibilité d'arrêter maintenant peut être qu'ils le feraient, en tout cas c'est ce qui transparait. Sur 38 on est quand même sur une grande grande majorité d'enfants qui sont portés par ce projet.¹¹²

Ainsi, les enfants montrent un réel intérêt et goût pour la pratique instrumentale, en s'y investissant et en étant pleinement acteurs des séances d'orchestre, mais aussi lors des temps en amont, quand ils attendent l'arrivée des professeurs. Ils en profitent alors pour réviser certains exercices. L'institutrice avance que cette manière d'agir et ces stratégies développées par les enfants vont de pair avec leur implication et investissement dans le projet.

C'est peut être aussi le peu de temps qui leur est accordé par les professeurs et l'impossibilité d'emmener leur instrument chez eux, couplé aux méthodes de travail par mémorisation, qui rend les élèves très actifs. C'est pourquoi ils développeraient, par

¹¹² Entretien avec A, institutrice des CE2 du dispositif fanfare, mené le 2 février 2023, annexe 5

conséquent, des stratégies d'apprentissage propres. Les enfants ne pratiquant l'instrument que 2 heures par semaine, dans le cas du dispositif fanfare, ils sont dans un rapport pratique à l'apprentissage instrumental¹¹³ : le plus important semble être la réalisation de la pratique musicale sur ces moments limités, durant lesquels ils sont investis et acteurs de leur pratique, pour la plupart. D'autant plus qu'ils ne peuvent pas se concentrer sur la théorie, qui ne leur est pas enseignée. Leur pratique est donc axée sur l'immédiateté et l'utilité qu'elle leur procure : plus ils apprécient, plus ils cherchent à jouer par eux-mêmes et développent des méthodes en autodidacte, comme F.

C) Des difficultés apparaissant au moment de l'après-dispositif : la confrontation avec un nouveau monde

Bien que les enfants apprécient le dispositif, s'y investissent et semblent s'y épanouir, la suite de leur trajectoire musicale ne se déroule pas sans obstacles. Le temps de l'après-dispositif est un moment compliqué : les élèves et leurs familles sont confrontés aux attentes du conservatoire ou de l'école de musique, qui sont plus élevées et nécessitent alors un plus grand investissement, une grande discipline, et l'apprentissage de nouvelles connaissances musicales.

En fait, les enfants ne maîtrisent pas les codes du conservatoire après leur participation aux dispositifs. Les enfants de la fanfare sont ceux qui manifestent le plus de difficultés au moment de l'inscription au conservatoire, notamment au niveau du solfège et de la discipline de travail. De plus, ils ont moins d'accompagnement et de suivi vers le conservatoire de la part des intervenants de la fanfare.

Les enfants de Démos, eux, bénéficient notamment du suivi des centres sociaux, qui permet de continuer à maintenir des relations avec les enfants et les soutenir dans leur inscription au conservatoire, comme le soulève la référente sociale : *“Euh, et ben pour ceux qui ont continué, bah ça la première l'année dernière je j'allais voir encore de temps en temps un mercredi par mois j'allais les accompagner puisqu'ils ont cours mercredi matin et vu que c'est avec les mêmes musiciens parce que notre notre bassoniste, ils ont créé une classe de basson*

¹¹³ Romain DESPLYPER et Florence ELOY, “Les orchestres d'enfants, une piste pour démocratiser la pratique musicale ?”, *The conversation*, 9 juin 2021, consulté le 20 octobre 2022

suite à Démos, mais c'était le souhait, c'est pour ça qu'on avait le basson, et du coup ben je connais du coup le le musicien et ça permettait de voir les enfants qui ont continué."¹¹⁴. Par ailleurs, les organisateurs de Démos Lille ont créé un orchestre, l'orchestre métropolitain des jeunes, qui a pour vocation de rassembler les anciens bénéficiaires du dispositif et des élèves du conservatoire, pour continuer à suivre les progrès des enfants et les accompagner dans leur transition vers l'école de musique.

Sans procédés mis en place par les organisateurs des dispositifs pour continuer à soutenir les enfants dans la pratique instrumentale après leur inscription au conservatoire, certaines trajectoires s'avèrent semées d'embûches. Les intervenants de la fanfare et les anciens élèves le reconnaissent, et l'expliquent par différentes raisons.

J : Ce que nous on appelle les passerelles, c'est-à-dire comment tu fais la passerelle en fait tu vois? A quel moment tu rejoins ça? Donc euh c'qu'on sait, pour ceux qui ont continué à l'école de musique c'est pas toujours évident, de poursuivre. Parce que tout d'un coup on leur demande de travailler à la maison, parce que tout d'un coup on retourne sur quelque chose de plus scolaire, c'est-à-dire que bah ça y est faut lire, faut écrire. Alors y en a pour qui ça pose aucun problème parce que ça marche bien mais bon voilà un gamin qui a des difficultés en classe euh sur de la lecture euh la lecture de mots est-ce que finalement ça va pas lui reposer un problème d'être sur de la lecture de notes, de rythmes et cetera tu vois. Donc euh c'est tout ça où finalement t'es obligé de beaucoup individualiser les parcours, où tu te dis euh bon, euh voilà un professeur qui a vu un gamin fonctionner à la fanfare et qui a le même gamin en instrument il sait que des fois tu vas dire "ben on enlève le pupitre, on enlève la partition, vas-y regarde mes doigts". En fait ça va, on va les reprendre comme ça tu vois. Et moi ce que je trouve le plus difficile c'est euh c'est les familles en fait. C'est que là quand on est sur le temps scolaire en fait c'est pris en charge, et tout d'un coup on va leur expliquer, l'année suivante on va leur dire bah oui mais, en fait faut venir le mardi pour le cours d'instrument, faut revenir le mercredi et l'enfant va rester 2 heures parce que y a orchestre, y a formation musicale. Ah ouai. Et on va lui demander de travailler à la maison. C'est pas toujours, c'est pas qu'ils veulent pas c'est juste que des c'est compliqué pour certaines familles euh, euh voilà de s'investir, de pouvoir préserver un temps à la maison pour l'enfant pour qu'il puisse répéter correctement son instrument, c'est pas toujours évident pour certaines familles quoi. Donc des fois quand ça lâche ça peut être un peu parce que y a un manque de suivi de la famille ou des choses comme ça. Où là pour le coup euh des fois les inégalités sociales on arrive pas à les gommer hein.¹¹⁵

Ce qui est le plus difficile dans le moment de l'après-dispositif selon la coordinatrice de la fanfare, c'est le fait que les enfants n'aient pas vraiment de transition, de "passerelle" avant l'entrée au conservatoire. Les enfants ne sont pas assez prêts à un changement qui leur demande des connaissances techniques en formation musicale qu'ils ne possèdent pas. De

¹¹⁴ Entretien avec S, référente sociale de Démos Lille, mené le 6 mars 2023, annexe 10

¹¹⁵ Entretien avec J, coordinatrice du dispositif fanfare, mené le 1er décembre 2022, annexe 1

plus, le rôle de famille est pour cette dernière non négligeable dans la réussite de cette transition. En effet, elle regrette que certaines familles ne s'impliquent pas assez au moment de l'inscription à l'école de musique, et manquent de discipline et de rigueur. Ces familles-là seraient, selon elles, les moins favorisées socialement : *“là pour le coup euh des fois les inégalités sociales on arrive pas à les gommer hein.”*¹¹⁶.

Rappelons aussi que les conservatoires sont des structures où la plupart des enfants accueillis font partie des classes moyennes ou supérieures. L'enquête menée par Monique Pinçon-Charlot et Yves Garnier révèle que sur 100 élèves inscrits au conservatoire, 30 ont un père dont la catégorie socio-professionnelle est profession libérale ou cadre supérieur, contre 16 dont le père est ouvrier¹¹⁷ :

Tableau I – Appartenance socio-professionnelle des élèves du conservatoire en 1980-1981

C.S.P. du père	Effectifs	%	% population active de la commune en 1975
Industriel et gros commerçants	0	0	0,5 %
Artisans et petits commerçants	14	10,29	4,0
Professions libérales et cadres supérieurs	41	30,15	5,8
Cadres moyens	27	19,85	17,5
Employés	22	16,18	27,0
Ouvriers	22	16,18	37,0
Personnel de service	0	—	5,7
Autres catégories d'actifs	0	—	2,3
Inactifs (dont étudiants)	10	7,35	—
TOTAL	136	100,0	99,8

Tableau extrait de l'article de Monique PINÇON-CHARLOT et Yves GARNIER, "Enseigner la musique?

L'exemple d'un conservatoire municipal", *Les cahiers de l'animation*, 1985/3 (N°51), p.18. URL :

<https://f.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/2947/files/2019/09/Pinc%CC%A7on-Charlot-Enseigner-la-musique-ex-dun-conservatoire-municipal.pdf>

L'entrée au conservatoire suppose alors la confrontation avec des enfants venant de milieux différents et plus favorisés. L'adaptation à des codes appropriés par les enfants des classes supérieures peut s'avérer compliquée pour les enfants d'origine populaire, et ils peuvent se

¹¹⁶ Entretien avec J, coordinatrice du dispositif fanfare, mené le 1er décembre 2022, annexe 1

¹¹⁷ Monique PINÇON-CHARLOT et Yves GARNIER, "Enseigner la musique? L'exemple d'un conservatoire municipal", *Les cahiers de l'animation*, 1985/3 (N°51), p.18. URL :

<https://f.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/2947/files/2019/09/Pinc%CC%A7on-Charlot-Enseigner-la-musique-ex-dun-conservatoire-municipal.pdf>

sentir à l'écart, ce qui rend la transition avec ce nouvel univers plus difficile. Ainsi, *“par le jeu des rapports sociaux à l'intérieur du conservatoire, rapports de domination, d'exclusion, de rejet ou d'attraction et de coopération, chaque classe sociale tend à se constituer son univers de pratiques et de relations, la ségrégation sociale réussissant à se maintenir même lorsqu'il n'y a pas de ségrégation spatiale”*¹¹⁸.

Finalement, ce sont les enfants issus des familles les plus favorisées qui tireraient alors le meilleur profit du dispositif, surtout au moment de l'inscription à l'école de musique. Ainsi, la suite du parcours musical des enfants reste très dépendante de leur origine sociale et de la catégorie socio-professionnelle à laquelle appartient leur famille. C'est une hypothèse qu'aborde Frédérique Giraud lors de son étude sur un orchestre à l'école : *“ce sont cependant les enfants les plus disposés – de par leurs ressources culturelles et scolaires – à recevoir cet enseignement qui en tirent le plus profit, car ils sont davantage en mesure de s'approprier l'enseignement artistique dans un sens conforme à ce qu'exige la poursuite d'une activité artistique.”*¹¹⁹. Ainsi, de meilleures ressources culturelles qui s'expliquent grâce à un meilleur milieu social, permet un investissement des parents optimal face aux nouvelles attentes auxquelles les familles sont confrontées. Les familles les plus favorisées sont également celles qui possèdent des relations de confiance avec l'école.

Le poids de l'origine sociale dans les trajectoires post-dispositifs des élèves est également ressenti et conscientisé par les anciennes élèves interrogées, qui ont un recul sur leur expérience au sein de la fanfare. M, qui continue toujours de prendre des cours de tuba au conservatoire, l'explique en évoquant les parcours de ses amis :

A : Tu sais si justement dans tes amis qui ont fait la fanfare avec toi y en a beaucoup qui ont continué?

M : Y en a 2

A : Ils continuent toujours?

M : Non, ça a pas tenu longtemps. Je suis la dernière, fin de ma classe, du CE2.

¹¹⁸ PINÇON-CHARLOT et GARNIER, Ibid, p.19.

¹¹⁹ Frédérique GIRAUD, « La démocratisation culturelle à petits pas. Les visées mi-scolaires mi-artistiques d'un orchestre à l'école », Agora débats/jeunesses, 2017/2 (N° 76), p.35. DOI : 10.3917/agora.076.0023. URL : <https://www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2017-2-page-23.htm>

A : Tu penses connaître les raisons pour lesquelles ils ont pas continué?

M : Donc les 2 qui ont continué c'étaient des tubistes aussi. W et E. Euh W c'était compliqué au niveau de sa famille, euh, il avait pas des parents présents. Sa maman elle travaillait beaucoup, ils étaient très nombreux, et il avait pas de papa. Et c'est lui qui a décidé d'arrêter, c'est pas sa mère qui lui a imposé. C'est lui qui a dit bah j'arrête fin il voulait aider sa maman je pense aussi à s'occuper de ses frères et soeurs, c'était pas par choix je pense. E euh je pense il en a eu marre, après l'arrivée au collège il a dit non c'est bon j'arrête.¹²⁰

Ainsi, un de ses deux camarades a arrêté la pratique instrumentale après s'être inscrit à l'école de musique alors qu'il ne souhaitait pas forcément arrêter. C'est l'environnement familial (le fait de vouloir aider sa mère seule qui travaillait beaucoup) qui l'a contraint à faire ce choix, selon la jeune fille. Les familles monoparentales sont très souvent dans des situations de pauvreté. Selon une étude de l'Observatoire des inégalités, une famille monoparentale sur cinq est pauvre au seuil de 50 %, ce qui représente 1,2 million d'individus. Dans 82 % des cas, il s'agit de femmes avec enfants¹²¹. Cela peut expliquer l'auto-exclusion de ce garçon qui n'a pas pu poursuivre la pratique instrumentale à l'école de musique.

Enfin, il faut rappeler que l'implication des parents au moment de l'inscription au conservatoire est liée à leur connaissance plus ou moins importante de la structure de l'école de musique. Ainsi, *« l'inscription au conservatoire, souvent précoce (vers 6 ans) suppose que l'on ait une connaissance préalable de ces structures, de leur fonctionnement et des stratégies à mettre en œuvre pour y accéder (date de préinscription, d'inscription, classes les moins chargées...). Ces stratégies ressemblent fort aux stratégies scolaires dont la maîtrise, on le sait, est inégalement répandue dans la société. »*¹²². Plus les parents sont proches de l'institution scolaire et connaissent l'existence de l'école de musique, plus ils seront enclins à y inscrire leur enfant et à être investis dans cette activité, dans le cadre de stratégies sociales de reproduction.

¹²⁰ Entretien avec M, ancienne élève du dispositif fanfare et inscrite à l'école de musique, mené le 5 mars 2023, annexe 9

¹²¹ « Famille monoparentale rime souvent avec pauvreté », 2017, Observatoire des inégalités [en ligne]. [Consulté le 1 mai 2023]. Disponible à l'adresse :

<https://www.inegalites.fr/Famille-monoparentale-rime-souvent-avec-pauvrete>

¹²² Sylvie OCTOBRE, « Chapitre V. Les 6-14 ans et les pratiques artistiques amateur », dans : *Les loisirs culturels des 6-14 ans, op.cit.*, sous la direction de OCTOBRE Sylvie. Paris, Ministère de la Culture - DEPS, « Questions de culture », 2004, p. 256-257. URL :

<https://www.cairn.info/les-loisirs-culturels-des-6-14-ans--9782110054807-page-237.htm>

Dans ce chapitre, nous nous sommes intéressés aux méthodes d'apprentissage et aux répertoires musicaux utilisés au sein des deux dispositifs. Le poids des hiérarchies des pratiques culturelles pèse toujours, consciemment ou non, sur les décisions des intervenants, dans le choix de la musique à enseigner, quelle que soit leur manière de la définir. Le répertoire musical, lui, est très différent entre les deux dispositifs et témoigne d'une ouverture d'esprit des professeurs, mais reste imprégné de l'idée que c'est la pratique instrumentale qui est une norme à transmettre aux enfants.

De plus, les méthodes d'apprentissage restent ambiguës : bien que les intervenants disent ne pas utiliser les mêmes méthodes qu'aux conservatoires, ils ont des attentes assez élevées envers les enfants, qui rejoignent parfois celles du conservatoire. Cela semble parfois contre intuitif, du fait que les enfants n'ont pas les connaissances ni parfois les possibilités d'avoir un apprentissage instrumental aussi poussé et répondant à toutes les exigences des intervenants. Pour motiver les enfants, les intervenants tentent de rendre la pratique instrumentale plus attractive, et plus populaire aux yeux des enfants, ce qui fonctionne par moments. Certains intervenants voient même en l'orchestre un moyen de faire passer des valeurs sur la vie en société aux enfants, en en faisant une microsociété.

En outre, les appropriations des enfants de l'apprentissage musical sont variées et différenciées selon plusieurs facteurs, le plus prépondérant étant l'origine sociale. Les enfants n'ont pas des comportements contraires à ceux attendus à l'école de musique, mais sont bruyants et ont des difficultés de concentration, et témoignent ainsi d'une appropriation qui n'est pas assez légitime pour les intervenants, qui leur reprochent ces défauts. Face à ces méthodes d'apprentissage particulières basées sur la mémorisation, les enfants développent des stratégies propres : entraide, autonomie, propositions. Ils sont impliqués et investissent dans certains modes de jeux qu'ils préfèrent, certains sont plus avancés que d'autres et veulent en apprendre plus par eux-mêmes. Enfin, des difficultés apparaissent au moment de l'après-dispositif, en fonction de l'origine sociale des enfants et du rapport qu'a leur famille avec l'institution scolaire et la structure de l'école de musique ou du conservatoire.

Nous allons appréhender plus particulièrement les difficultés liées au moment de l'après-dispositif dans le chapitre suivant.

Chapitre 3 : Au-delà des dispositifs : les enjeux de la démocratisation culturelle à long terme

Dans ce dernier chapitre, nous explorons plus largement le moment qui suit la fin de la participation des enfants au dispositif. Que deviennent-ils après leur participation à des orchestres d'enfants? La démocratisation culturelle peut-elle se faire sur le long terme, ou n'est-elle constituée ici uniquement que de la découverte d'une activité de pratique instrumentale?

D'abord, nous verrons comment l'après-dispositif fait partie des ambitions des intervenants, et à quel point ils s'en préoccupent. Nous étudierons alors comment les envies des intervenants se confrontent à une réalité difficile, c'est-à-dire à un manque de moyens pour réussir la transition entre le dispositif et le conservatoire.

Ensuite, nous approfondirons la question des socialisations différenciées des enfants, en percevant comment cela peut jouer sur leurs trajectoires post-dispositifs, et notamment sur leur degré d'investissement dans une éventuelle poursuite d'études musicales à l'école de musique.

Enfin, nous insisterons sur la complexité d'étudier la possibilité de la poursuite d'une pratique instrumentale sur le long terme.

I. L'après-dispositif : un objectif difficile à atteindre pour les intervenants des dispositifs de démocratisation culturelle

A) La poursuite de la pratique instrumentale, un objectif central?

Les intervenants des dispositifs mentionnent souvent spontanément que la poursuite de la pratique instrumentale sur le long terme est un élément important pour eux lorsqu'ils sont interrogés.

Ce sujet est plus ou moins prioritaire selon les intervenants et les dispositifs. Le dispositif Démos Lille semble accorder beaucoup plus d'importance à la transition avec l'école de musique. La poursuite de la pratique instrumentale est abordée par les intervenants comme un véritable objectif du projet :

I : Il y a certains enfants qui se sont inscrits à l'école de musique par la suite parce que c'est ça, c'est ça aussi l'objectif du projet, c'est susciter l'intérêt aux enfants de continuer la musique par la suite. Et aussi de comment dire, garantir une mixité de, de, de genres, de des enfants dans la structure sociale parce que pour l'instant, ça reste encore assez comment dire stigmatisé sur quelle classe sociale prend des cours de musique dans la structure sociale, donc là aussi nourrir la les, les structures avec un autre public.¹²³

La coordinatrice de Démos Lille montre que l'inscription à l'école de musique est bien un objectif du dispositif de démocratisation culturelle, et le rôle du dispositif est alors de donner l'envie aux enfants de poursuivre la pratique instrumentale.

Les intervenants de la fanfare tiennent des discours différents et ne semblent pas d'accord entre eux sur l'importance de l'inscription à l'école de musique. Pour la coordinatrice du projet, ce n'est "*pas l'objectif principal de donner des élèves à l'école de musique, mais de faciliter l'entrée, voilà donner les clés.*"¹²⁴. Le plus important est de donner envie aux enfants de pratiquer, de leur faire découvrir cette activité. Mais elle semble aussi affirmer que d'augmenter le nombre d'inscriptions à l'école de musique des élèves issus de la fanfare n'est pas la priorité. Elle ne paraît pas se saisir pleinement de ce sujet comme s'il ne faisait pas partie de son rôle.

La directrice de l'école de musique associée à la fanfare tient un tout autre discours :

S : Donc y a ça, et puis euh, et puis l'objectif c'est que aussi euh c'est que une fois que ces enfants ont participé pendant un an à cette fanfare, c'est que l'année d'après ils aient envie de continuer, et dans ce cas-là on va les intégrer, fin ils connaissent l'établissement, voilà ils peuvent s'intégrer directement et s'inscrire de façon traditionnelle comme élèves traditionnels à l'école de musique. Même si y a encore un travail de, je pense qu'il y a encore un gros travail d'information à faire. (...) on a quand même encore du travail à faire au niveau de la communication avec les parents de ces élèves qui participent à cette fanfare pour bien leur dire que si les enfants veulent continuer il faut vraiment qu'il y ait une correspondance entre euh le mois de juin et le mois de septembre et après euh ça devient un ptit peu plus compliqué pour s'inscrire.¹²⁵

¹²³ Entretien avec I, coordinatrice du dispositif Démos Lille, mené le 10 mars 2023, annexe 12

¹²⁴ Entretien avec J, coordinatrice du dispositif fanfare, mené le 26 janvier 2023, annexe 4

¹²⁵ Entretien avec S, directrice de l'école de musique de Lille Sud, mené le 24 janvier 2023, annexe 3

Pour elle, l'après-dispositif est un véritable enjeu du projet, qu'elle érige aussi en objectif. C'est pourquoi, selon elle, doit être mené un travail sur le sujet, afin d'améliorer les perspectives de poursuite d'études musicales pour les enfants. Elle déplore un manque de communication avec les familles qui empêche de réaliser au mieux cet objectif : ces dernières n'ont pas assez connaissance des processus d'inscription à l'école de musique et une meilleure communication permettrait que plus d'élèves s'inscrivent.

Dès lors, les priorités en termes de poursuite de la pratique instrumentale, qui implique l'inscription à l'école de musique, sont fonctions des moyens qui sont accordés au dispositif.

En effet, les équipes de Démon Lille disposent de davantage de moyens, surtout financiers, pour pouvoir faire de cet enjeu une priorité. Les relations avec les enfants sont maintenues après le dispositif, par le biais des centres sociaux, mais aussi la création d'orchestres de transition comme l'orchestre métropolitain des jeunes. Les relations et le suivi régulier avec les enfants et les familles est un aspect central sur lequel le dispositif mise pour inciter les enfants à la poursuite de l'activité musicale. De plus, Démon noue des partenariats avec des structures d'enseignement musical sur le long terme, pour insérer plus facilement les élèves dans une pratique instrumentale en école de musique. Pour éviter que le dispositif ait seulement des effets "exceptionnels", Démon élabore précisément des systèmes de coopération¹²⁶. Enfin, Démon dispose d'autres ressources. Des évaluations globales ou locales du projet sont effectuées très régulièrement par des chercheurs et sociologues, de façon à pouvoir faire évoluer le projet et à notamment améliorer le moment de l'entrée à l'école de musique ou au conservatoire. Les intervenants bénéficient de retours d'experts et chercheurs et peuvent ainsi modifier leurs stratégies en tenant compte des résultats obtenus sur le terrain, ce qui est un grand avantage sur lequel ne peut pas compter la fanfare.

Ainsi, nous pouvons émettre l'hypothèse que c'est cette absence de moyens suffisants, qui cause des difficultés aux équipes du projet fanfare pour mobiliser les élèves dans l'après-dispositif. C'est aussi pour cela que cet enjeu ne fait pas partie des priorités de manière unanime chez les intervenants, et qu'il n'apparaît finalement pas comme central dans le projet. Rappelons que le dispositif s'inscrit dans la politique de la ville et se fait en partenariat avec les écoles de musique. Les moyens accordés aux écoles de musique de

¹²⁶ Gilles DELEBARRE et Denis LABORDE, *Le projet Démon. Genèse, acteurs, enjeux*, Philharmonie de Paris Editions, coll Transmission, 2019

quartier de la ville de Lille semblent de plus en plus réduits : la directrice de l'école de musique est désormais directrice de deux écoles de musique, après la suppression d'un poste.

L'après-dispositif est aussi compliqué du fait que le dispositif s'adresse principalement aux enfants. Or, il faut s'adresser de surcroît aux parents, et les convaincre de l'intérêt de la poursuite de la pratique instrumentale, un enjeu qui est difficile¹²⁷ : les intervenants doivent convaincre les familles de l'utilité de la poursuite de la pratique instrumentale pour les enfants, et faire en sorte que la démarche d'inscription à l'école de musique soit accessible aux parents et ne demande pas trop de contraintes. Néanmoins, on aurait pu penser que le fait que le dispositif fanfare se déroule à l'École aurait pu favoriser cette communication avec les parents et rendre plus facile l'inscription au conservatoire. Ce n'est cependant pas le cas : les enfants de la fanfare sont peu à s'inscrire au conservatoire, nous allons le voir, alors que ceux de Démon sont plus nombreux.

B) Des stratégies différentes pour inciter les élèves à s'inscrire à l'école de musique

Les chiffres concernant le nombre d'enfants continuant la pratique instrumentale en s'inscrivant à l'école de musique ou au conservatoire après leur participation aux dispositifs ne sont pas les mêmes en fonction des intervenants interrogés. En revanche, ce qui est certain est que les enfants de la fanfare sont moins nombreux à le faire : ils seraient cinq ou six par année, c'est-à-dire environ 10% selon les dires de la directrice de l'école de musique. A la sortie de Démon Lille, entre 25 et 50% des enfants auraient poursuivi la pratique instrumentale en s'inscrivant à l'école de musique ou au conservatoire. Comment expliquer autant de disparités entre les résultats des deux projets? Comment les intervenants en arrivent-ils à ces résultats?

Un point commun dans les stratégies des deux dispositifs pour inciter les élèves à s'inscrire à l'école de musique est d'utiliser une structure que les enfants connaissent déjà :

¹²⁷ Florence ELOY (dir.), *Comment la culture vient aux enfants : repenser les médiations*, op.cit., Paris, Ministère de la Culture - DEPS, Les presses de Sciences Po, coll. « Questions de culture », 2021, p. 121.

comme nous l'avions évoqué, les ateliers des deux dispositifs ont lieu dans des écoles de musique ou conservatoire qui sont partenaires du projet. Cela permet d'installer une proximité entre les bénéficiaires des dispositifs et ces structures, et ainsi de faciliter leur entrée future à l'école de musique. Cette proximité est également spatiale pour les enfants de la fanfare : les enfants vivent dans le même quartier où se situe l'école de musique car ils sont scolarisés à l'école qui partage les mêmes locaux.

Au niveau financier, le dispositif fanfare n'agit pas vraiment, dans le sens où les frais d'inscription à l'école de musique du quartier seront les mêmes que pour les autres élèves. Par contre, il est intéressant de voir que le dispositif Démon Lille choisit d'offrir gratuitement son instrument à l'élève qui décide de s'inscrire à l'école de musique. Même si cela ne supprime pas les autres coûts financiers liés à l'inscription (frais d'inscription aux cours, éventuels frais de déplacement, ...) qui peuvent constituer une somme élevée pour les familles précaires, cela constitue un geste symbolique pour les familles. De plus, Démon Lille semble réduire le coût d'information des familles par rapport à cette transition de l'après-dispositif : les référents sociaux jouent le rôle de suiveurs et d'informateurs sur l'inscription à l'école de musique, et les familles n'ont plus qu'à considérer ou non la décision d'inscription. A la fanfare, nous nous rendons compte de l'existence d'un coût lié à l'information qui reste élevé pour les familles : il ne suffit pas que l'enfant fasse partie de la fanfare pour que la famille soit informée des activités de l'école de musique. C'est donc à la famille de s'informer sur cette éventuelle inscription à l'école de musique et de mener ce travail en plus, qui est coûteux en termes de temps. En effet, *“l'acquisition d'information (...), est coûteuse à la fois en termes comptables (enquêtes à réaliser, déplacements, abonnements divers, formation, etc.) et en termes d'opportunité. En effet, le temps passé à chercher des informations pourrait être mis à profit pour réaliser d'autres actions, possiblement rémunérées ou en tout cas apportant plus d'utilité à l'individu.”*¹²⁸. La famille doit donc faire le choix de s'informer sur les activités de l'école de musique, en sachant que ce choix est contraignant et peut utiliser une certaine quantité de temps que la famille ne pourra pas investir dans une autre activité.

Le dispositif de la fanfare n'a donc pas de stratégie active pour rendre les élèves qui poursuivent la pratique instrumentale plus nombreux.

¹²⁸ Julien GRANDJEAN, “Le coût de l'information favorise les fake news”, *The Conversation* [en ligne]. 8 février 2018. [Consulté le 9 mai 2023]. Disponible à l'adresse : <http://theconversation.com/le-cout-de-linformation-favorise-les-fake-news-90434>

C) Une force d'imposition trop faible pour faire poursuivre l'activité musicale après le dispositif

Ensuite, la force d'imposition des dispositifs semble relativement faible pour pouvoir inciter les élèves à continuer l'activité artistique sur le long terme.

Même si les anciens élèves de la fanfare interrogés s'accordent pour dire que les dispositifs laissent une trace dans la vie des enfants qui y ont participé, certains n'ont pas été convaincus de poursuivre la pratique instrumentale.

Ainsi, la proximité créée avec la structure ne suffit pas à créer une véritable relation de confiance entre les élèves et la structure.

Le fait que les dispositifs soient en lien avec l'institution scolaire et fassent même partie de la scolarité des enfants peut, au contraire, avoir l'effet inverse de les inciter à poursuivre sur le long terme. Sylvie Octobre explique que *“La succession des mises en contact ne permet pas l'éclosion mécanique d'un goût pas plus que d'une disposition favorable à l'égard des équipements culturels. On observe même le phénomène inverse : une accumulation de moments de mise en contact et un accroissement des savoirs objectifs, par le jeu des sorties scolaires successives, qui produisent un désamour croissant, notamment en matière de fréquentation des équipements culturels. Les incitations scolaires ne parviennent pas à contrebalancer durablement les transmissions (ou absences de transmissions) familiales”*¹²⁹.

De ce fait, ce n'est pas parce que les enfants ont un premier contact avec l'apprentissage musical qui dure toute l'année scolaire voire plus (pour les enfants de Démos) que cela les incite à poursuivre la pratique musicale. Cela ne permet pas non plus de contrer les transmissions familiales.

Les dispositions des élèves en termes de goût ne sont pas véritablement transformées par leur participation aux orchestres d'enfants : ils ne semblent pas y accorder suffisamment

¹²⁹ Sylvie OCTOBRE, “Les horizons culturels des jeunes”, *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 1 juin 2008. N° 163, p. 36. DOI [10.4000/rfp.940](https://doi.org/10.4000/rfp.940).

d'importance ou d'intérêt pour qu'ils aient envie de continuer l'activité, d'autant plus qu'elle ne faisait pas partie de leur quotidien auparavant.

Enfin, le manque de communication entre les intervenants du dispositif fanfare et les familles n'améliore pas la situation : comment inciter des familles à venir, à changer leurs habitudes, si elles ne sont pas informées des activités de l'école de musique?

II. Des trajectoires post-dispositif influencées par les socialisations différenciées des enfants

A) Milieu social et rapport à l'institution scolaire

Les enfants ne pourront pas s'inscrire seuls à l'école de musique après leur participation aux dispositifs. Ils ont besoin de l'accord et de la participation de leurs parents pour le faire. Pourquoi certains parents décident de l'inscription de leurs enfants à l'école de musique, et s'investissent dans cette activité, et d'autres non?

L'environnement familial et par conséquent l'origine sociale des enfants influe sur les trajectoires de ces derniers après leur participation aux dispositifs. Le milieu social est étroitement relié à la relation entretenue ou non avec l'institution scolaire.

Ainsi, il s'agit de montrer que plus l'enfant a une origine sociale favorisée, plus ses parents ont un intérêt pour l'institution scolaire et sont en bon rapport avec cette dernière, et plus les parents sont en mesure d'inscrire l'enfant à l'école de musique après sa participation à l'orchestre d'enfants. Les parents sont alors impliqués si les enfants souhaitent poursuivre la musique, et ont également eux-mêmes des motivations à faire continuer la pratique instrumentale à leurs enfants. Pour montrer cela, nous nous baserons sur les entretiens menés avec les anciennes élèves de la fanfare et la mère d'une de ces anciennes élèves.

D'abord, nous savons que les familles de milieu aisé ont parfois elles-mêmes pu faire de la musique dans leur enfance, notamment dans les milieux à capital culturel élevé. Cela permet de donner un exemple aux enfants, et surtout le plus souvent de reproduire les comportements de manière intergénérationnelle dans ces familles¹³⁰. La mère de C, dont la fille a continué la musique après la fanfare, précise que ni elle ni son père n'avaient pratiqué la musique plus jeunes et indique spontanément leur manque de connaissance à ce sujet et *“qu'ils ne sont pas musiciens.”*¹³¹. La même situation se produit lors de l'entretien avec M, ancienne élève de la fanfare, qui explique que ces parents n'ont jamais fait d'instrument non plus. Ainsi, dans ces cas de figure, ce n'est pas la *“force de l'exemple”*¹³² parental qui a incité les enfants à poursuivre leur apprentissage instrumental. Ce serait alors plutôt la puissance des prescriptions parentales qui aurait été à l'œuvre : les parents valorisent beaucoup l'apprentissage d'un instrument de musique lors des entretiens, et le perçoivent comme quelque chose de bénéfique pour leurs enfants, à plusieurs égards. Ils semblent aussi beaucoup s'investir dans la pratique de leurs enfants. Dès lors qu'ils ne sont pas musiciens et ne peuvent donc pas aider leur fille techniquement, leur rôle s'apparente à celui de stimulation de leur enfant, en le motivant à poursuivre la pratique instrumentale. La mère de C explique : *“On essaie de la motiver pour qu'elle sorte son instrument de temps en temps, mais c'est vrai qu'elle le sortait pas tous les jours, d'ailleurs toujours pas mais régulièrement quand même. La seule chose c'est qu'on lui dit “allez vas-y”, la motiver.”*¹³³. Cela montre aussi l'importance que les parents accordent à cette activité en particulier. Cela se manifeste aussi dans l'accompagnement des parents aux cours de l'école de musique, leur présence systématique aux concerts, et leur suivi des cours de pratique instrumentale et de solfège de leur fille.

Ainsi, le fait de poursuivre la pratique instrumentale à l'école de musique est encouragé par l'investissement des parents dans les pratiques de leurs enfants et leur encouragement à poursuivre dans les dispositifs, ce qui est étroitement lié à leur milieu

¹³⁰ Sylvie OCTOBRE, « Chapitre V. Les 6-14 ans et les pratiques artistiques amateur », dans : , *Les loisirs culturels des 6-14 ans, op.cit.*, sous la direction de OCTOBRE Sylvie. Paris, Ministère de la Culture - DEPS, « Questions de culture », 2004, p. 237. URL : <https://www.cairn.info/les-loisirs-culturels-des-6-14-ans--9782110054807-page-237.htm>

¹³¹ Entretien avec la mère de C (ancienne élève du dispositif fanfare et inscrite à l'école de musique), mené le 14 février 2023, annexe 7

¹³² Sylvie OCTOBRE, « Chapitre V. Les 6-14 ans et les pratiques artistiques amateur », dans : , *Les loisirs culturels des 6-14 ans, op.cit.*, sous la direction de OCTOBRE Sylvie. Paris, Ministère de la Culture - DEPS, « Questions de culture », 2004, p. 243. URL : <https://www.cairn.info/les-loisirs-culturels-des-6-14-ans--9782110054807-page-237.htm>

¹³³ Entretien avec la mère de C (ancienne élève du dispositif fanfare et inscrite à l'école de musique), mené le 10 février 2023, annexe 7

d'origine. En effet, les enfants que nous avons interrogés proviennent de familles de classes moyennes et supérieures : la mère de C est institutrice dans l'école Painlevé, où sa fille étudie. La mère de M travaille dans la prévoyance et son père dans la programmation. L'investissement de ces parents dans l'après-dispositif de leurs enfants témoigne aussi de rapports étroits avec l'institution scolaire et avec la structure du conservatoire. Jérôme Camus et Nathalie Oria montrent l'existence de plusieurs "styles parentaux", selon les rapports variés des parents aux institutions. Ainsi, *"l'adoption de certaines « bonnes » pratiques telles que le refus de la télévision ou ne pas boire d'alcool durant la grossesse va souvent de pair avec un rapport de confiance envers les institutions, lui-même lié à la position sociale de l'individu."*¹³⁴. Les parents ont en effet un rapport de proximité avec l'institution scolaire : la mère de C est institutrice et fait même partie de l'Ecole. Les parents de M, eux, semblent très investis dans leur scolarité de leur fille, et dans ses études à l'école de musique, ce qui montre qu'ils connaissent bien la structure :

M : Mais ouai c'est mes parents qui m'ont poussé à continuer tout le temps. Même quitte à aller voir le professeur et, je me souviens une fois ma mère elle est même partie voir ma prof de solfège pour lui demander de lui expliquer les notes pour qu'elle puisse m'expliquer à la maison. Donc ils voulaient vraiment que je continue.¹³⁵

Les parents de M, en particulier sa mère, n'ont donc pas eu peur d'aller voir les professeurs de l'école de musique quand leur fille avait des difficultés, ce qui montre aussi une volonté très forte de la voir poursuivre cette pratique coûte que coûte.

De plus, les parents de ces deux anciennes élèves ont développé des stratégies similaires au moment de l'inscription de leur fille au dispositif fanfare, envisageant dès ce moment la poursuite de la pratique instrumentale à l'école de musique pour leurs enfants. Ils ont inscrit simultanément leur fille au dispositif et à l'école de musique. Les raisons évoquées sont variées. Pour la famille de M, l'inscription à l'école de musique ne s'est pas faite dans le but de compléter le dispositif fanfare, les parents n'étant pas au courant du dispositif avec l'école Painlevé lorsqu'ils sont arrivés dans le quartier. Ils ont souhaité simplement inscrire leur fille à l'école de musique avant que leur soit proposé le dispositif fanfare. Les parents de la jeune fille souhaitaient fortement qu'elle commence à apprendre un instrument de musique

¹³⁴ Ghislain LEROY, « Sylvie OCTOBRE & Régine SIROTA (dir.). Inégalités culturelles : retour en enfance », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 216 | 2022, mis en ligne le 15 décembre 2022, p. 4, consulté le 06 mars 2023. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/12240>

¹³⁵ Entretien avec M, ancienne élève du dispositif fanfare et inscrite au conservatoire, mené le 5 mars 2023, annexe 9

pour les raisons suivantes : *“Ouai je pense que déjà ils voulaient me trouver une activité, fin voilà un loisir en dehors de l’école. Mais euh ouai je pense que eux ils auraient voulu en faire aussi plus jeunes, c’est ce qu’ils m’ont expliqué. Mon papa il est né au Maroc y’ avait pas d’orchestre de fanfare et tout ça. Et puis ma maman c’était plutôt aussi elle a pas, elle a pas eu la chance. Elle a pas eu, je sais pas comment dire, l’accès aussi.”*¹³⁶. Elle poursuit plus loin :

A : Et tu penses que c’est pourquoi qu’ils voulaient que tu continues autant?

M : Bah eux ils avaient l’excuse de c’est bien pour le CV. Mais ils avaient surtout l’excuse de “nous on a pas eu cette chance-là, on aurait aimé l’avoir, et euh et c’est fin voilà c’est c’est une richesse, c’est un savoir qu’on n’a pas. Et y a pas beaucoup de gens qui ont ce savoir, donc euh faut que tu vois a comme une richesse que tu peux...”¹³⁷

Les parents de M ont donc souhaité que leur fille apprenne à jouer d’un instrument de musique car ils ont conscience que c’est quelque chose de valorisé socialement, notamment qu’ils associent à la réussite professionnelle. C’est aussi l’idée d’une stratégie de mobilité ascendante qui semble se dessiner et motiver les parents : eux n’ont pas eu accès à ce type d’enseignement artistique et savent que c’est important pour s’élever socialement et le souhaitent pour leur fille.

Pour la famille de C, en revanche, l’inscription à l’école de musique en même temps qu’au dispositif fanfare pour leur fille semble relever d’une véritable stratégie :

N : Oui en fait c’est l’école qui nous a proposé de rentrer dans le dispositif fanfare. Alors à l’époque de Clarisse y avait plein de places, au final fin tous les enfants n’adhéraient pas à ce projet, fin toutes les familles n’étaient pas convaincues du projet. Et euh voilà nous on trouvait que c’était super donc on l’a vraiment inscrite, en faite on l’a d’abord inscrite à la fanfare de l’école et on s’est dit en parallèle on va peut être déjà commencer les cours à l’école de musique, pour qu’elle apprenne un peu le solfège parce qu’à la fanfare ils apprennent que la pratique de l’instrument, ils apprennent pas à lire les notes. Donc elle a commencé aussi en même temps le solfège et la formation musicale, fin le chant à l’école de musique.

A : Qu’est-ce qui vous a motivé à l’inscrire en parallèle au solfège?

¹³⁶ Entretien avec M, ancienne élève du dispositif fanfare et inscrite au conservatoire, mené le 5 mars 2023, annexe 9

¹³⁷ Entretien avec M, ancienne élève du dispositif fanfare et inscrite au conservatoire, mené le 5 mars 2023, annexe 9

N : Alors j'ai vu avec J, que tu connais du coup, que vous connaissez pardon. Elle avait fait en CE1, elle avait déjà pratiqué un petit peu la musique avec J, et J nous avait dit "Elle se débrouille bien, quand elle euh peut-être que la trompette ça serait un instrument qui pourrait lui convenir si elle a envie de continuer la musique". Et bah euh grâce à ça on s'est dit que c'était p't'être bien qu'elle commence directement un peu la musique euh en CE2.¹³⁸

Ainsi, la mère de C montre une proximité forte avec l'institution scolaire dont elle fait partie. Elle a notamment pu bénéficier du retour de la coordinatrice des projets d'Éducation Artistique et Culturelle de l'école Painlevé. Comme sa fille se "*débrouille bien*"¹³⁹ selon la coordinatrice, elle décide de s'investir pleinement dans cette activité en inscrivant sa fille au dispositif fanfare, mais aussi à l'école de musique pour qu'elle ait des connaissances musicales supplémentaires, et qu'elle puisse continuer la musique après le dispositif. Elle se sert finalement du dispositif comme d'un outil pour que sa fille continue la pratique instrumentale à long terme : "*Ben, nous ça nous a vraiment permis de voir C évoluer dans la musique et de se dire ben voilà, c'était vraiment cette fanfare, un tremplin je trouve pour s'intégrer dans la musique, faire partie d'un orchestre directement, parce quand on passe traditionnellement par l'école de musique on va pas à l'orchestre tout de suite, donc euh là elle pouvait jouer avec d'autres, découvrir des instruments, moi j'ai trouvé ça vraiment super.*"¹⁴⁰. Par ailleurs, sa fille peut tirer pleinement profit du dispositif puisqu'elle a des connaissances musicales supplémentaires par rapport aux autres élèves, ce qui facilite énormément l'apprentissage.

Ce comportement semble montrer une proximité avec les réseaux d'apprentissage, élément qui reste très dépendant du milieu social : "*Pour toutes les activités artistiques amateur, les cadres et professions intellectuelles supérieures confient plus que les autres parents l'initiation de leurs enfants aux réseaux d'enseignement spécialisés, notamment les conservatoires : c'est le cas pour la musique et le chant (+ 20,5 points)*". Ce serait une façon de valoriser la spécialisation des compétences. "*Le système diplômant (examens chaque fin d'année) est pour ces parents le gage que l'enseignement est performant*"¹⁴¹. D'autant plus

¹³⁸ Entretien avec la mère de C (ancienne élève du dispositif fanfare et inscrite à l'école de musique), mené le 10 février 2023, annexe 7

¹³⁹ Entretien avec la mère de C (ancienne élève du dispositif fanfare et inscrite à l'école de musique), mené le 10 février 2023, annexe 7

¹⁴⁰ Entretien avec la mère de C (ancienne élève du dispositif fanfare et inscrite à l'école de musique), mené le 10 février 2023, annexe 7

¹⁴¹ Sylvie OCTOBRE, « Chapitre V. Les 6-14 ans et les pratiques artistiques amateur », dans : , *Les loisirs culturels des 6-14 ans, op.cit.*, sous la direction de OCTOBRE Sylvie. Paris, Ministère de la Culture - DEPS, « Questions de culture », 2004, p. 256. URL : <https://www.cairn.info/les-loisirs-culturels-des-6-14-ans--9782110054807-page-237.htm>

que cette stratégie des parents de C suppose qu'ils aient une connaissance minimum préalable de la structure de l'école de musique, mais aussi de "*son fonctionnement et des stratégies à mettre en œuvre pour y accéder (date de préinscription, d'inscription, classes les moins chargées...)*".¹⁴²

Finalement, les parents des anciens élèves ayant continué nous montrent que le rapport à l'institution scolaire et à l'école de musique est un élément majeur dans le choix de la poursuite de la pratique instrumentale. Cet élément est lié fortement au milieu social des enfants, dont les familles développent des stratégies de reproduction sociale ou de mobilité ascendante pour leurs enfants.

B) Le rapport à la musique et la place de la "culture" familiale

Le rapport à la musique est quelque chose de construit et socialement situé. Le fait d'apprécier ou non la musique en collectif n'est pas seulement lié à l'expérience des enfants durant leurs moments à l'orchestre mais aussi aux transmissions culturelles de leurs familles. Le rapport à la musique fait partie des transmissions culturelles familiales, et de la construction du goût¹⁴³ des enfants.

Dans notre travail, on s'aperçoit de l'impact du rapport à la musique surtout dans le cas où les enfants ne vont pas continuer après leur participation aux dispositifs. La situation se produit dans plusieurs cas de figure, décrits par M dans son entretien : les parents ne sont pas tolérants de la pratique instrumentale, car elle ne fait pas "*partie de leur culture*"¹⁴⁴. Ils vont alors disqualifier la pratique aux yeux des enfants qui ne pourront pas la poursuivre, même s'ils l'auraient éventuellement souhaité. Cela a été le cas, selon M, d'une de ses camarades de classe en CE2 :

A : Et ceux qui ont arrêté de suite après la fanfare?

¹⁴² OCTOBRE, Ibid, p. 257.

¹⁴³ Pierre BOURDIEU, *La distinction. Critique sociale du jugement, op.cit.*, Les éditions de minuit coll. Le sens commun, 1979

¹⁴⁴ Entretien avec M, ancienne élève du dispositif et inscrite à l'école de musique, mené le 5 mars 2023, annexe 9

M : Je sais pas. Soit c'est parce que ça rentre pas dans la culture, pas dans la culture, mais c'est pas quelque chose qui, qui est automatique. Fin je sais pas comment dire. Fin genre c'est, dans la culture maghrébine par exemple, y a pas d'orchestre, y'a des orchestres orientaux mais là-bas. Mais en France quand on vit dans une famille maghrébine, c'est c'est très rare, c'est très rare de faire de la musique. Les parents ils vont pas se dire oh une activité périscolaire ce serait de la musique. Ce serait plus un sport, football ou je sais pas. Ouais. Je pense qu'y a pas, y a un manque d'ouverture d'esprit, ou un manque d'habitude, parce qu'ils ont pas l'habitude de ça dans leur pays d'origine. Ou sinon c'est par manque de moyens aussi, ou de temps parce que souvent y a beaucoup d'enfants derrière et puis c'est un peu cher.

Après c'est un peu cliché ce que je dis parce que c'est pas vrai moi je suis dans une famille maghrébine et mes parents c'est eux qui m'ont poussé à le faire. Mais y avait des parents, fin moi j'avais une amie ses parents ils étaient super fermés d'esprit ils ont dit y'a pas de musique, tu fais pas de musique. Elle, elle voulait en faire mais ils lui ont interdit. Et c'était pas par manque de moyens, c'était comme ça et c'est tout.¹⁴⁵

En conséquence, il semble y avoir plus de chances qu'un rapport hostile à la musique impacte négativement la possibilité pour l'enfant de continuer la pratique instrumentale. De plus, ce rejet de la musique semble explicite dans la famille. Il est plutôt mené par l'inculcation de comportements culturels à reproduire (ne pas faire de la musique), que par imprégnation grâce à l'observation des comportements parentaux¹⁴⁶. En revanche, de bonnes connaissances sur la pratique instrumentale ne semblent pas être nécessaires aux parents pour qu'ils prennent la décision d'inscrire leurs enfants à l'école de musique par la suite.

Selon M, l'ancienne participante interrogée, le rapport à la musique et la tolérance envers l'apprentissage d'un instrument est lié au milieu social et culturel familial et donc à la "culture" de certaines familles qui seraient hostiles à cet apprentissage. Il semble pourtant complexe de définir ce qu'est la "culture" d'une famille. On ne peut pas non plus affirmer fermement que le refus que leurs enfants fassent de la musique est forcément lié à leur milieu social ou leur groupe culturel. De plus, au cours de notre recherche, nous n'avons pas pu collecter suffisamment de données empiriques pour confirmer un lien entre "culture" familiale et rejet de la pratique instrumentale.

Nous pouvons alors seulement affirmer que les transmissions culturelles familiales, qui, elles, sont bien liées au milieu social de la famille, agissent dans le cadre de stratégies - conscientes ou non - ayant pour but de véhiculer toute une culture aux enfants et leur faire reproduire les

¹⁴⁵ Entretien avec M, ancienne élève du dispositif et inscrite à l'école de musique, mené le 5 mars 2023, annexe 9

¹⁴⁶ Sylvie OCTOBRE, Yves JAUNEAU, « Tels parents, tels enfants ? Une approche de la transmission culturelle », *Revue française de sociologie*, 2008/4 (Vol. 49), p. 695-722. DOI : 10.3917/rfs.494.0695. URL : <https://www-cairn-info.ressources-electroniques.univ-lille.fr/revue-francaise-de-sociologie-1-2008-4-page-695.htm>

comportements parentaux. C'est dans ce contexte que se construit le goût des enfants, façonné aussi par les autres instances de socialisation.

Enfin, on pourrait penser que malgré l'existence de goûts différents transmis selon les familles et donc l'existence (ou l'absence) de pratiques culturelles, les enfants pourraient aussi avoir un impact sur le rapport à la culture de leurs parents. En leur montrant le travail qu'ils ont effectué à l'orchestre, ou en décidant de poursuivre la pratique instrumentale, les enfants peuvent alors eux aussi transmettre des choses à leurs parents¹⁴⁷. Ces transmissions ascendantes pourraient alors avoir un impact sur le rapport à la musique de la famille et sur la "culture" familiale.

C) L'arbitrage entre les différentes activités extrascolaires des enfants

Les enfants participant à la fanfare que nous avons interrogés ne semblent pas avoir pris une ferme décision quant à leur éventuelle poursuite de la pratique instrumentale à l'école de musique. Toutefois, un des éléments qui impactera ce choix semble être l'arbitrage entre les autres activités extrascolaires auxquelles ils sont déjà inscrits, notamment le sport. Les deux enfants interrogés pratiquent tous les deux un sport collectif, le football. Une des deux, N, fait également de la natation. Durant l'entretien, ils nous parlent beaucoup de leurs entraînements de foot, activité qui semble très importante pour eux. Aussi, lorsque la discussion se porte sur la fanfare et leur éventuelle poursuite de la musique, ils évoquent le foot et disent le préférer à la musique :

A : C'est quoi qui vous a plu le plus ?

Z : Moi, c'est le foot

A : Tu préfères le foot que la fanfare? Toi aussi?

Z : Le foot que la fanfare, c'est mieux, parce qu'en fait c'est ma passion

¹⁴⁷ Maud DERBAIX, Christian DERBAIX, Marie KINDT *et al.*, « Transmissions culturelles entre parents et enfants : le cas des goûts musicaux », *Management & Avenir*, 2016/5 (N° 87), p. 165. DOI : 10.3917/mav.087.0151. URL : <https://www-cairn-info.ressources-electroniques.univ-lille.fr/revue-management-et-avenir-2016-5-page-151.htm>

N : Oui. Parce que moi j'aime bien le foot.¹⁴⁸

Il paraît difficile d'évaluer l'impact de ces déclarations, et de pouvoir affirmer qu'ils ne poursuivront pas la pratique instrumentale en partie par manque de temps et préférence pour les autres activités extrascolaires comme le football. Néanmoins, nous pouvons constater qu'un arbitrage semble devoir s'effectuer entre les différentes activités, d'abord par manque de temps des enfants. Ensuite, ils semblent être plus familiers avec l'activité sportive car ils la pratiquent depuis plus longtemps, alors qu'ils viennent à peine de découvrir la pratique instrumentale.

Par ailleurs, l'origine sociale peut avoir un impact dans ce choix d'arbitrage : *“les enfants choisissent un sport en fonction de leur origine sociale et de l'image de ce sport dans leur culture de classe : ainsi les enfants de contremaitres sont plus que les autres joueurs de football (+ 7 points)”*¹⁴⁹ explique Sylvie Octobre. Les enfants, plus attirés par ce sport aussi de par leur culture familiale, peuvent avoir du mal à se visualiser ou se projeter dans une pratique culturelle qui ne leur est pas familière, comme la pratique d'un instrument. En effet, les parents des enfants interrogés ne pratiquent pas la musique et cela ne semble pas être le cas de leurs frères et sœurs.

De plus, l'arbitrage entre les différents loisirs extrascolaires est dirigé par les parents. N explique que sa mère a décidé que si elle arrête le foot, elle devra aussi arrêter la natation. Le choix de faire une activité repose sur la bonne volonté des parents, mais pas seulement. Ce choix est aussi influencé par le temps qu'ont les parents à leur disposition pour pouvoir s'occuper des loisirs des enfants. Nous pouvons ainsi penser que, s'investissant déjà dans les loisirs extrascolaires de leurs enfants, les parents n'auraient pas forcément le temps pour s'impliquer dans une autre activité, sachant que celle-ci demande du temps (accompagnement à plusieurs reprises par semaine à l'école de musique, concerts, examens, nécessité que l'enfant “travaille” son instrument chez lui) et un aménagement des emplois du temps familiaux.

Enfin, les familles sont aussi soumises à des contraintes économiques : si les parents dépensent déjà de l'argent pour une activité sportive et qu'ils ont plusieurs enfants, on peut

¹⁴⁸ Entretien mené avec N et Z, élèves de CE2 membres du dispositif fanfare, mené le 9 mars 2023, annexe 11

¹⁴⁹ Sylvie OCTOBRE, « Chapitre VII. Les 6-14 ans, le sport et les jeux », dans : , *Les loisirs culturels des 6-14 ans, op.cit.*, sous la direction de OCTOBRE Sylvie. Paris, Ministère de la Culture - DEPS, « Questions de culture », 2004, p. 346. URL :

<https://www-cairn-info.ressources-electroniques.univ-lille.fr/les-loisirs-culturels-des-6-14-ans--9782110054807-page-341.htm>

penser qu'il est compliqué d'envisager l'ajout d'une activité supplémentaire qui demandera des dépenses en plus.

III. Le défi de la pérennisation de la pratique instrumentale après la participation aux orchestres d'enfants

A) Des enfants indécis

Nous allons voir que la poursuite de la musique après les dispositifs est difficile à évaluer dans les discours des enfants. En effet, après les observations ou les entretiens menés avec eux, il n'est pas possible de savoir avec certitude s'ils s'inscriront à l'école de musique l'année prochaine. Nous leur posons la question à plusieurs reprises et de manières différentes. Parfois, on remarque un souhait de continuer la musique mais seulement jusqu'à la fin du dispositif fanfare :

A : Vous voulez continuer à faire de la musique après ?

N et Z : Oui

Z : Jusqu'à euh, jusqu'à euh que c'est terminé la fanfare.

A : Et après la fanfare, tu sais pas encore ?

Z : Après, je vais faire du foot football.¹⁵⁰

A un autre moment, ils disent ne pas savoir encore s'ils souhaitent poursuivre la musique après la fanfare. Une autre fois, N explique qu'elle a "*envie de continuer*"¹⁵¹. Les deux enfants semblent apprécier jouer de la musique à la fanfare et aiment ces moments : ils citent de nombreuses choses qu'ils ont appris et qu'ils font régulièrement lors des séances d'instrument. Il est certain qu'ils ne souhaitent pas arrêter la fanfare et veulent poursuivre l'activité jusqu'à la fin de l'année scolaire.

¹⁵⁰ Entretien avec N et Z, élèves de CE2 membres du dispositif fanfare, mené le 9 mars 2023, annexe 11

¹⁵¹ Entretien avec N et Z, élèves de CE2 membres du dispositif fanfare, mené le 9 mars 2023, annexe 11

Cependant, poursuivre la pratique instrumentale à l'école de musique est une toute autre chose, sur laquelle ils ne paraissent pas encore complètement décidés. Ils ne semblent pas non plus avoir intégré que la question de la poursuite de la musique se posait : ils n'évoquent à aucun moment le sujet, c'est nous qui l'abordons à chaque fois. Le fait que les enfants n'en fassent donc pas un sujet important peut s'expliquer d'une part par le peu de discussions qu'ils semblent avoir entre eux et avec leur famille à ce propos. Même si leurs parents semblent présents au moment du concert, la musique n'apparaît pas un sujet de discussion de la même importance que le foot ou leurs camarades de classe. Ils dérivent très souvent la conversation sur ces sujets, me parlant beaucoup de leur famille, leur activité, leur sport. Ces sujets, eux, semblent partagés par les enfants et aussi avec leurs familles. Le sujet de la musique est donc moins investi par les enfants, ce qui peut supposer qu'ils en parlent également peu avec les parents, et que la poursuite de l'instrument ne soit pas réellement envisagée par les familles. En effet, cette décision de poursuite de la musique dépend aussi des parents et de l'environnement familial, comme nous l'avons vu. Or, comment poursuivre la pratique si le sujet ne semble pas abordé entre les parents et leurs enfants?

D'autre part, le manque d'informations reçues par les enfants sur l'école de musique peut paraître comme un frein, dans le cas de la fanfare, à une poursuite d'études musicales sur le long terme. Les enfants ne connaissent pas forcément le processus à entamer afin de poursuivre l'instrument à l'école de musique, vu que les informations ne leurs sont transmises qu'à la fin de l'année par les intervenants de la fanfare :

A : Y a pas eu de retours, d'échanges en général avec les familles?

J : En ce moment c'est un peu tôt en fait, les échanges ils ont plutôt lieu en fin d'année, mai juin, parce que les inscriptions sont à ce moment-là.¹⁵²

Ainsi, l'inscription en école de musique n'est pas anticipée par les intervenants et les enfants n'en font pas un sujet prioritaire.

Par ailleurs, le choix de continuer la musique est lié aux autres activités extrascolaires des enfants, comme nous l'avons vu. Les enfants évoquent beaucoup le foot, et nous pouvons alors penser que c'est aussi l'impact des sociabilités juvéniles qui les rend autant indécis quant à la décision de poursuivre la musique. Au foot, les enfants sont insérés dans des groupes d'amis, et pratiquent l'activité depuis longtemps. S'inscrire à l'école de musique signifierait l'arrivée dans un lieu qu'ils ne connaissent que très peu et parfois sans connaître

¹⁵² Entretien avec J, coordinatrice du dispositif fanfare, mené le 26 janvier 2023, annexe 4

d'autres enfants. Le lien social est un facteur important dans le choix des pratiques culturelles des enfants : Dans leur article "« Choisir » ses pratiques culturelles", les auteurs expliquent que *“Le lien social (pris ici au sens de sociabilité) apparaît donc comme primordial, quelle que soit sa nature, l'important étant de pouvoir s'identifier à un groupe avec lequel partager des affinités en se libérant des contraintes sociales ordinaires – c'est le cas des choristes et des folkloristes –, ou en se les réappropriant.”*¹⁵³

En outre, étant donné les coûts, qu'ils soient en temps ou en argent, associés aux différentes activités extrascolaires, commencer une activité pourrait impliquer la nécessité d'en abandonner une autre. Ainsi, il semble plus facile de rester au foot avec un groupe d'amis qu'ils connaissent déjà, plutôt que de commencer une nouvelle activité qui leur coûtera en temps et impliquera de se créer de nouveaux groupes de pairs.

Enfin, le sujet est aussi complexe à évaluer : l'indécision des enfants pourrait-elle se transformer en un choix d'inscription? Ou au contraire, en décidant de délaissier le sujet et de ne pas s'en préoccuper, en un refus de s'inscrire ? Il est difficile de le savoir, avec les données que nous possédons.

B) L'influence des parents sur la décision de poursuivre la pratique instrumentale sur le long terme

L'influence des parents dans la décision de poursuivre la pratique instrumentale est aussi complexe à percevoir. Lors des entretiens menés avec les enfants de la fanfare, nous comprenons que leurs parents ou des membres de leur famille sont venus les voir jouer au premier concert de l'année scolaire. Pour autant, le fait de connaître l'existence de l'activité

¹⁵³ Catherine LLATY, Sylvie BRIGNATZ, Jean-Marc MARIOTTINI, « « Choisir » ses pratiques culturelles. Une approche ethnologique », dans : Olivier Donnat éd., *Regards croisés sur les pratiques culturelles*. Paris, Ministère de la Culture - DEPS, « Questions de culture », 2003, p. 160. DOI : 10.3917/deps.donna.2003.01.0151. URL : <https://www-cairn-info.ressources-electroniques.univ-lille.fr/regards-croises-sur-les-pratiques-culturelles--9782110052766-page-151.htm>

fanfare et d'assister au concert suffit-il pour rendre les parents impliqués? Comment mesurer l'implication des parents?

Comme c'est le cas pour l'École, l'implication des parents dans le dispositif fanfare pourrait aider les enfants à prendre conscience de l'importance de la pratique instrumentale et les inciter à s'inscrire à l'école de musique par la suite. En effet, en s'impliquant dans les activités scolaires, *“les parents signifient à leur enfant l'importance de l'école et manifestent ainsi leurs attentes et aspirations envers lui.”*¹⁵⁴. Cela pourrait être la même chose pour le dispositif fanfare, qui de plus se déroule durant le temps scolaire.

En tout cas, ce que nous pouvons affirmer est que les enfants qui se sont inscrits à l'école de musique, et ont continué sur le long terme après le dispositif fanfare, ont tous et toutes bénéficié de l'accompagnement de leurs parents dans ce processus. C'est notamment ce qui a permis de les motiver sur le long terme, s'ils avaient des moments de doute, comme l'explique la mère de C : *“On essaie de la motiver pour qu'elle sorte son instrument de temps en temps, mais c'est vrai qu'elle le sortait pas tous les jours, d'ailleurs toujours pas mais régulièrement quand même. La seule chose c'est qu'on lui dit “allez vas-y”, la motiver.”*¹⁵⁵. M montre aussi que ce sont ces parents qui l'ont motivé à continuer après le dispositif après la fanfare, quand elle doutait, et ce même après :

M : Mais ils m'ont toujours poussé à continuer ça veut dire que euh au bout de 2 ans de tuba, je pense après la fanfare, je voulais arrêter et c'est eux qui m'ont dit “non, tu peux pas arrêter maintenant, tu continues, tu continues”. Jusqu'à aujourd'hui où j'ai envie de continuer de moi-même. J'aurais regretté je pense de pas avoir continué.¹⁵⁶

De plus, nous avons vu que ces parents avaient un très bon rapport avec l'institution scolaire et se montraient actifs dans la scolarité des enfants, développant même des stratégies de reproduction sociale ou de mobilité pour leurs enfants. Les élèves qui arrêtent la musique tout de suite après le dispositif ou peu après s'être inscrits à l'école de musique pourraient ainsi abandonner l'activité par manque d'accompagnement des familles. C'est en tout cas une hypothèse que soulève la coordinatrice du dispositif fanfare :

¹⁵⁴ Youssef TAZOUTI, « Relations entre l'implication parentale dans la scolarité et les performances scolaires de l'enfant : que faut-il retenir des études empiriques ? », *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2014/2 (n° 36), p.109. DOI : 10.3917/rief.036.0097. URL : <https://www-cairn-info.ressources-electroniques.univ-lille.fr/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2014-2-page-97.htm>

¹⁵⁵ Entretien avec la mère de C (ancienne élève du dispositif fanfare et inscrite au conservatoire), mené le 10 février 2023, annexe 7

¹⁵⁶ Entretien avec M, ancienne élève du dispositif fanfare et inscrite au conservatoire, mené le 5 mars 2023, annexe 9

J : Et moi ce que je trouve le plus difficile c'est euh c'est les familles en fait. C'est que là quand on est sur le temps scolaire en fait c'est pris en charge, et tout d'un coup on va leur expliquer, l'année suivante on va leur dire bah oui mais, en fait faut venir le mardi pour le cours d'instrument, faut revenir le mercredi et l'enfant va rester 2 heures parce que y a orchestre, y a formation musicale. Ah ouai. Et on va lui demander de travailler à la maison. C'est pas toujours, c'est pas qu'ils veulent pas c'est juste que des c'est compliqué pour certaines familles euh, euh voilà de s'investir, de pouvoir préserver un temps à la maison pour l'enfant pour qu'il puisse répéter correctement son instrument, c'est pas toujours évident pour certaines familles quoi.¹⁵⁷

Selon elle, dans le cas où les familles auraient décidé d'inscrire les enfants à l'école de musique, les parents auraient du mal à s'adapter à ce nouveau rythme qui demande de l'investissement en temps. Cela pénaliserait les enfants dans leur processus d'apprentissage à l'école de musique.

Les organisateurs du projet Démos semblent avoir saisi l'importance de l'investissement des parents dans le dispositif. Ainsi, ils organisent des ateliers chorales avec les parents, qui vont alors pouvoir chanter avec leurs enfants. Cette activité a été mise en place dans le but de renforcer les liens avec les parents : *“La pratique de chant, ça nous était aussi un outil pour faire un lien avec les parents. Ils ont parfois participé aux ateliers chants avec les enfants, donc c'était, c'était important ouais.”*¹⁵⁸, explique la coordinatrice de Démos Lille. Cela favoriserait l'implication des parents dans le projet et permettrait aussi de les familiariser avec la pratique de la musique, pour qu'ils puissent accompagner leurs enfants s'ils choisissent de s'inscrire au conservatoire.

Enfin, nous regrettons de ne pas avoir pu interroger davantage de parents, en particulier des parents d'enfants qui n'ont pas continué la pratique instrumentale. Cela aurait pu apporter davantage d'éléments de réponse sur leur rôle dans l'après-dispositif, et permettre de comprendre plus en détails leur vision du projet.

¹⁵⁷ Entretien avec J, coordinatrice du dispositif fanfare, mené le 1er décembre 2022, annexe 1

¹⁵⁸ Entretien avec I, coordinatrice du dispositif Démos Lille, mené le 10 mars 2023, annexe 12

C) Comment évaluer les effets des dispositifs? Des difficultés d'ordre méthodologique

Durant le travail de terrain, nous avons rencontré des difficultés d'ordre méthodologique, qui ont limité la portée de nos résultats. Le moment de l'après-dispositif était le plus complexe à étudier, notamment car nous n'avons pas accès à suffisamment de données quantitatives et qualitatives à ce sujet. Ces difficultés sont également liées au fait que nous avons mené des entretiens avec des enfants, ce qui implique des soucis au niveau de la méthodologie. Enfin, nous ne possédions pas non plus suffisamment de données sur les familles concernées par les dispositifs, ce qui empêche une compréhension complète des enjeux liés à l'environnement familial des enfants.

D'abord, mener des entretiens avec les enfants concernés actuellement par les dispositifs ne fut pas aisé. Le dispositif Démos Lille ayant terminé l'année dernière, nous n'avons pu interroger que des enfants participant à la fanfare sur l'année scolaire 2022-2023. Nous n'avons donc que peu de données, notamment pour le dispositif Démos, pour tirer des conclusions sur la façon dont les enfants vivent ces dispositifs et appréhendent le moment de l'après-dispositif.

Lors des entretiens, nous avons pu comprendre qu'ils appréciaient les moments de la fanfare, mais n'avons pas pu bien percevoir s'ils souhaitent s'inscrire à l'école de musique par la suite. Leurs réponses sont indécises, et ils ont tendance à faire des digressions sur d'autres sujets qui les intéressent davantage : leurs copains de classe, le sport, les musiques qu'ils ont appris, ... C'est une des difficultés inhérente à la réalisation d'entretiens semi-directifs avec des enfants, comme l'explique Alice Simon dans "Les enfants sont-ils des enquêtés comme les autres ?" : "*Lorsqu'ils discutent entre eux, les enfants mobilisent un langage évocateur et métaphorique (Montmasson-Michel, 2016), changent de sujet plus rapidement et multiplient les interludes comiques (Garitte, 2000).*"¹⁵⁹. Il est donc compliqué de faire en sorte que les enfants restent concentrés sur le sujet de leur participation à la fanfare sans qu'ils ne changent de sujet, et qu'ils répondent à toutes nos questions à ce propos.

¹⁵⁹ Alice SIMON, "Les enfants sont-ils des enquêtés comme les autres ?", Bulletin de Méthodologie Sociologique / Bulletin of Sociological Methodology, 2020, p.12. ff10.1177/0759106320908223)ff. fhal-02999628f. URL : <https://hal.science/hal-02999628/document>

De même, nous avons remarqué que les enfants ne donnaient pas véritablement leur avis sur la fanfare, ni sur la possibilité de continuer la musique. C'est aussi quelque chose que l'on retrouve lorsque l'on mène des entretiens avec les enfants : ces derniers "*peinent à placer leur discours sur le registre de l'opinion personnelle*"¹⁶⁰ .

Enfin, nous ne possédions que très peu d'informations sur l'origine sociale des enfants que nous avons interrogés : nous pouvons dire qu'ils appartiennent aux classes populaires, dans les catégories socioprofessionnelles des ouvriers et des employés, au vu des métiers de leurs parents. Le père de Z "*construit des bâtiments*"¹⁶¹, et sa mère travaille à la mairie (il ne précise pas son poste). N, elle, n'est pas non plus très précise sur la profession de ses parents :

N : Moi ma mère, elle fait... Elle travaille dans un hôpital le soir et mon père... J'sais plus

A : Tu te souviens pas?

N : Non

A : Elle fait quoi à l'hôpital comme travail ?

N : Elle aide les malades.¹⁶²

Cependant, l'origine sociale est un facteur important dans l'analyse des discours des enfants. Sans avoir plus d'indications sur le milieu social, il est difficile de pouvoir tirer des conclusions sur leurs propos. Surtout, ce sont des enfants, et il paraît pertinent de ne pas les considérer comme faisant partie d'une population homogène, même si on aurait tendance à le croire. En effet, "*comme les adultes, d'ailleurs, les enfants ne constituent pas une population homogène et le statut d'enfant n'est qu'une des caractéristiques à prendre en compte dans l'analyse de la relation d'enquête : les modes discursifs auxquels sont habitués les enfants, leur aisance dans la situation d'entretien, leur niveau de lecture, mais aussi leur compétence vis-à-vis des sujets abordés sont autant d'éléments qui varient très fortement en fonction des propriétés sociales des enquêtés. Si l'enfance induit donc des spécificités sur le plan méthodologique, celles-ci peuvent – et gagnent à – être analysées avec les outils sociologiques classiques.*"¹⁶³. Dans notre enquête, il aurait été intéressant d'avoir à

¹⁶⁰ SIMON, Ibid, p.12.

¹⁶¹ Entretien avec N et Z, enfants de CE2 participants au dispositif fanfare, mené le 9 mars 2023, annexe 11

¹⁶² Entretien avec N et Z, enfants de CE2 participants au dispositif fanfare, mené le 9 mars 2023, annexe 11

¹⁶³ Alice SIMON, "Les enfants sont-ils des enquêtés comme les autres ?", Bulletin de Méthodologie Sociologique / Bulletin of Sociological Methodology, 2020, p.14-15. ff10.1177/0759106320908223)ff. fhal-02999628f. URL : <https://hal.science/hal-02999628/document>

disposition davantage de données sociologiques sur les enfants, et pas uniquement celles qu'ils nous ont données.

Enfin, nous n'étions en possession que de très peu de données à propos des effets des dispositifs : les chiffres sur le nombre d'enfants poursuivant la pratique instrumentale à l'école de musique ou au conservatoire ne sont pas certains, pour les deux dispositifs. Cela peut poser des questions sur la fiabilité des données mobilisées par les intervenants eux-mêmes lorsqu'ils valorisent les résultats de leurs dispositifs. Nous n'avons également pas à notre disposition de données chiffrées sur la continuation de la pratique instrumentale sur le long terme, même si nous savons que c'est la situation que vivent certains enfants. Ce manque de données quantitatives constitue ainsi une des limites dans les résultats de notre enquête.

Ainsi, nous avons vu dans ce chapitre que le moment de l'après-dispositif était rempli d'enjeux pour les intervenants et les enfants et leur famille. L'accompagnement vers l'école de musique semble très difficile à réaliser à cause des faibles moyens accordés à cette cause. Ainsi, ce n'est pas un objectif central des dispositifs d'orchestres d'enfants, même si le projet Démos Lille y accorde davantage de moyens. Les stratégies employées par les intervenants sont alors différentes et variées, en fonction des moyens qu'ils possèdent. Ils peuvent utiliser la proximité spatiale et symbolique créée avec l'école de musique du quartier des enfants, ou réduire les coûts financiers ou informatifs des familles pour l'inscription à l'école de musique. Toutefois, les dispositifs semblent avoir une force d'imposition insuffisante pour être assez attractifs et donner envie aux élèves de continuer la pratique instrumentale après leur participation aux dispositifs.

De plus, les socialisations différenciées des enfants impactent leur trajectoire après-dispositif. Ainsi, plus les enfants viennent d'un milieu social favorisé et dont le rapport est proche avec l'institution scolaire, plus il est probable que leurs parents les incitent à continuer la pratique instrumentale en s'inscrivant à l'école de musique. Certains le font même en parallèle du dispositif fanfare, afin de préparer au mieux leur enfant à la transition avec l'école de musique, qui est déjà prévue par les parents en amont de leur participation aux dispositifs. Le rapport à la musique et la "culture" familiale des enfants est également un facteur de leur socialisation qui influe sur leur poursuite de la pratique instrumentale. Moins les familles ont

un rapport étroit avec la musique, en particulier qui requiert de jouer d'un instrument, moins elles semblent disposées à inscrire leurs enfants à l'école de musique. Au contraire, les enfants dont les parents sont très présents au moment de l'après-dispositif et les accompagnent dans ce processus ont plus de chances de poursuivre la pratique instrumentale à l'école de musique, et plus de chances de la poursuivre sur le long terme. L'arbitrage entre les différentes activités extra-scolaires des enfants peut aussi jouer sur leur volonté ou non de continuer à apprendre la musique : selon le poids des sociabilités juvéniles et les configurations familiales, cet arbitrage sera différent.

Enfin, le moment de l'après-dispositif est complexe à concevoir et à percevoir chez les familles. Les enfants qui participent actuellement aux dispositifs n'ont pas pris de décision sur leur avenir musical et cela ne semble pas être un sujet qui les préoccupe. Le rôle des parents est aussi difficile à étudier, étant donné que l'on ne peut connaître totalement leur impact dans cette activité. Pour finir, nous avons rencontré des difficultés méthodologiques qui rendent le moment de l'après-dispositif compliqué à évaluer : avec plus de données quantitatives et qualitatives sur les configurations familiales des enfants, et des échanges avec les parents, nous aurions peut-être pu saisir plus d'aspects sur ce moment, qui reste peu étudié.

Conclusion :

Durant ce travail de recherche, nous avons cherché à mesurer les écarts entre les discours des acteurs intervenants dans les dispositifs d'orchestres d'enfants et ceux des familles et enfants qui en sont bénéficiaires. Nous souhaitons étudier leur perception de ces dispositifs et la signification qu'ils leur accordent.

Nous avons pu tirer plusieurs conclusions par rapport à nos hypothèses de recherche.

D'abord, contrairement à ce que nous pouvions penser au début de cette recherche, la démocratisation culturelle ne se base pas essentiellement sur le moment de l'après-dispositif dans les orchestres d'enfants. La découverte de la pratique instrumentale et l'accès à cette pratique sont au cœur des objectifs et priorités des intervenants. De plus, les orchestres d'enfants n'ont pas d'objectifs pédagogiques et de méthodes en vue de changer les comportements des élèves à l'École. Toutefois, ces dispositifs ont des effets sur les comportements des enfants quant à leur écoute, leur attention, leur concentration. Ils permettent surtout de projeter des valeurs aux enfants, utiles à la vie en société : écoute de l'autre, respect, vivre ensemble, ce que les intervenants appellent le "savoir-être".

Ensuite, les intervenants ont des points de vue sur les enfants et leur rapport à la musique qui ne sont pas dénués de stéréotypes et de préjugés. Même s'ils ne semblent pas opérer une hiérarchie des genres au sein de la pratique instrumentale, ils savent que la pratique instrumentale est une pratique valorisée socialement. Ils souhaitent alors la transmettre aux enfants, notamment car elle permet l'ouverture sur une culture savante, dite "légitime".

Par ailleurs, les intervenants emploient des techniques afin de "populariser le savant", mais s'appuient aussi sur des méthodes du conservatoire. Il s'agit donc de rendre la pratique attractive pour les élèves, avec un répertoire qu'ils sont susceptibles d'apprécier, et de faciliter leur initiation avec des techniques gestuelles sans leur apprendre la lecture des notes. Néanmoins, les intervenants s'appuient en parallèle sur des techniques utilisées au conservatoire : nom des notes, doigtés, gammes, accords, ... La méthode d'apprentissage reste donc un enjeu assez paradoxal de ces dispositifs, qui ne se positionnent pas clairement sur le sujet.

De plus, l'inscription des enfants aux dispositifs paraît plus contrainte que souhaitée par les familles, même si elles ne s'y opposent pas. En revanche, la poursuite de la pratique instrumentale des enfants est bien influencée par les variables de l'origine sociale et du rapport à l'institution scolaire. Elle s'effectue aussi en fonction des activités extrascolaires des familles. L'origine sociale est un facteur primordial car elle provoque un rapport plus ou moins proche des familles vis-à-vis de l'institution scolaire et des structures d'enseignement de la musique comme l'école de musique et le conservatoire. C'est aussi l'occasion pour les parents de mobiliser des stratégies de reproduction ou de mobilité sociale pour leurs enfants. Le rapport aux activités extrascolaires, lui, se manifeste à travers un arbitrage : il s'agit pour les familles d'arbitrer et de faire leur choix, avec les coûts que cela induit, entre les activités extrascolaires de leur enfant, s'il en fait. La possibilité de choisir la musique se fait en fonction de ces activités. Le rôle des parents et l'impact des sociabilités juvéniles est majeur dans cet arbitrage.

De plus, l'appropriation de l'instrument par les enfants ne comporte pas de différences significatives avec celles des élèves du conservatoire. Toutefois, il semble bien y avoir des complications à ce sujet au moment de l'après-dispositif : les enfants n'ont pas eu de cours de formation musicale ni de solfège, n'ont jamais eu de cours individuels avec un professeur de musique, ce qui complique la transition au moment de l'inscription en école de musique. Le rôle des parents est alors primordial dans la réussite musicale des enfants, et leur continuation de la pratique instrumentale, surtout à long terme.

Enfin, ce travail a permis d'étudier, au-delà de la philosophie et des méthodes d'apprentissage utilisées dans ces dispositifs, les significations et représentations des différents acteurs à propos des orchestres d'enfants. Toutefois, il pourrait être approfondi et apporter d'autres résultats sur le sujet des dispositifs de démocratisation culturelle. Si le travail de recherche était plus long, il serait possible d'étudier une cohorte d'enfants et de les suivre sur le long terme : cela permettrait d'étudier des profils d'enfants très variés, et d'appréhender le moment de l'après-dispositif de manière beaucoup plus précise et d'affiner l'analyse. De plus, il serait intéressant d'étudier des dispositifs d'orchestres d'enfants dans d'autres territoires afin d'étudier l'influence de l'ancrage territorial sur les perceptions des intervenants et leurs visions des dispositifs. Enfin, nous aurions pu nous focaliser davantage sur d'autres variables, laissées de côté dans ce travail. Nous aurions pu ainsi travailler sur le genre et comment il peut influencer les réceptions des enfants, mais aussi les représentations des intervenants et des enfants au sein des dispositifs.

Bibliographie :

Ouvrages historiques :

MOLINIER Pierre, *Les politiques publiques de la culture en France*, Presses universitaires de France coll Que sais-je?, 2010.

URL :

<https://www-cairn-info.ressources-electroniques.univ-lille.fr/les-politiques-publiques-de-la-culture-en-france--9782715402829.htm>

“Notice 20 : L’éducation artistique” p 279 in POIRRIER Philippe, *Politiques et Pratiques de la culture*, La Documentation française, coll. « les notices », 2010

Ouvrages en sciences sociales :

BOURDIEU Pierre, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Les éditions de minuit coll. Le sens commun, 1979

BOURDIEU Pierre, PASSERON Jean-Claude, *La reproduction. Eléments d’une théorie du système d’enseignement*, 1970, Collection Le sens commun, 284p

CAUNE Jean., *La démocratisation culturelle. Une médiation à bout de souffle*, Presses Universitaires de grenoble, 2006

DELEBARRE Gilles et LABORDE Denis, *Le projet Démos. Genèse, acteurs, enjeux*, Philharmonie de Paris Editions, coll Transmission, 2019

ELOY Florence, *Enseigner la musique au collège. Cultures juvéniles et culture scolaire*, Presses universitaires de France, 2015

ELOY Florence (dir.), *Comment la culture vient aux enfants : repenser les médiations*, Paris, Ministère de la Culture - DEPS, Les presses de Sciences Po, coll. « Questions de culture », 2021

GLEVAREC Hervé, *La Différenciation. Goûts, Savoirs Et Expériences Culturelles*, Le Bord de l’eau, 2019

JONCHERY Anne et OCTOBRE Sylvie (dir.), *L’éducation artistique et culturelle. Une utopie à l’épreuve des sciences sociales*, Paris, Ministère de la Culture - DEPS, Les Presses de Sciences Po, coll. « Questions de culture », 2022

LIGNIER Wilfried et PAGIS Julie, *L’enfance de l’ordre. Comment les enfants perçoivent le monde social*, Seuil, 2017

NICOLAS Yann, GERGAUD Olivier, *Évaluer les politiques publiques de la culture*.
Ministère de la Culture - DEPS, « Questions de culture », 2016, ISBN : 9782111281592. DOI
: 10.3917/deps.nicol.2016.01.

URL :

<https://www-cairn-info.ressources-electroniques.univ-lille.fr/evaluer-les-politiques-publiques-de-la-culture--9782111281592.htm>

OCTOBRE Sylvie “Comment mesurer la démocratisation ? Proposition de cadre interprétatif” in DONNAT Olivier et OCTOBRE Sylvie (dir.), *Les publics des équipements culturels. Méthodes et résultats d'enquêtes [TdD-27]*, Travaux du DEPS 1992-2016 (collection d'archives), Ministère de la Culture, 2001.

URL :

<https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Etudes-et-statistiques/Publications/Collections-d-archives/Travaux-du-DEP-1992-2006/Les-publics-des-equipements-culturels.-Methodes-et-resultats-d-enquetes-TdD-27>

OCTOBRE Sylvie, « Chapitre V. Les 6-14 ans et les pratiques artistiques amateur », dans : , *Les loisirs culturels des 6-14 ans*. sous la direction de OCTOBRE Sylvie. Paris, Ministère de la Culture - DEPS, « Questions de culture », 2004, p. 237-284.

URL :

<https://www.cairn.info/les-loisirs-culturels-des-6-14-ans--9782110054807-page-237.htm>

OCTOBRE Sylvie, DETREZ Christine, MERCKLE Pierre, BERTHOMIER Nathalie, *L'enfance des loisirs : trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*, Ministère de la Culture - DEPS, coll Questions de culture, 2010

OCTOBRE Sylvie et SIROTA Régine, *L'enfant et ses cultures. Approches internationales*, La documentation française, coll Questions de Culture, 2013

PASSERON Jean-Claude, « Consommation et réception de la culture. La démocratisation des publics », in Olivier Donnat éd., *Le(s) public(s) de la culture. Politiques publiques et équipements culturels*. Paris, Presses de Sciences Po, « Académique », 2003, p. 361-390.

URL : <https://www.cairn.info/--9782724609212-page-361.htm>

WALLACH Jean Claude, *La culture, pour qui? Essai sur les limites de la démocratisation culturelle*, Editions de l'attribut, collection la culture en question, 2012

Articles :

« L'éducation artistique et culturelle, mesure de la place de l'enfant dans les sociétés », *L'Observatoire*, 2015/1 (N° 46), p. 49-52. DOI : 10.3917/lobs.046.0049.

URL : <https://www.cairn.info/revue-l-observatoire-2015-1-page-49.htm>

AMICO Marta, CLOUET Claire, LE CALVÉ Maxime, LEWANDOWSKI Julie, LISACK Lucille et OLEKSIK Julie, « Des enfants musiciens comme projet de société ? Le projet Démos de la Philharmonie de Paris », *Cahiers d'ethnomusicologie*, 31 | 2018, 119-136.

URL : <https://journals.openedition.org/ethnomusicologie/2880>

ARNAUD Lionel, « Repenser le rôle et la place de la culture dans les quartiers populaires : le projet *Expéditions* à Rennes, Tarragone et Varsovie », *L'Observatoire*, 2015/1 (N° 46), p. 43-45. DOI : 10.3917/lobs.046.0043.

URL : <https://www.cairn.info/revue-l-observatoire-2015-1-page-43.htm>

ARNAUD Lionel, « Action culturelle et émancipation par la culture. Un éclairage sociohistorique », *Informations sociales*, 2015/4 (n° 190), p. 46-56. DOI : 10.3917/inso.190.0046.

URL : <https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2015-4-page-46.htm>

BONNÉRY Stéphane, « L'enseignement de la musique, entre institution scolaire et conservatoires. Éclairages mutuels des sociologies de l'éducation et de la culture », *Revue française de pédagogie*, 185 | 2013, 5-19.

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4290>

BOURDON, Sylvain, LONGO, Maria-Eugenia et CHARBONNEAU, Johanne, « Les figures de réussite, des clés pour appréhender les bifurcations scolaires et professionnelles. », *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 21 juin 2016. N° 134, pp. 27-45. DOI [10.4000/formationemploi.4718](https://doi.org/10.4000/formationemploi.4718).

CLAIR Isabelle, « Normes ». *Sociologie* [en ligne], 1 février 2011 [Consulté le 23 avril 2023]. Disponible à l'adresse : <https://journals.openedition.org/sociologie/667>

COTELETTE Patrick, « Les partitions du goût musical », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 181-182, Seuil, 2010

URL : <https://www.cairn.info/revue-actes-de-la-recherche-en-sciences-sociales-2010-1.htm>

DANSILIO Florencia et FAYETTE Nicolas, « APRÈS DÉMOS : enquête sociologique sur les trajectoires des enfants de DEMOS 1 - Synthèse du rapport d'enquête », *Site de la Philharmonie de Paris*, 2019

DERBAIX Maud, DERBAIX Christian, KINDT Marie *et al.*, « Transmissions culturelles entre parents et enfants : le cas des goûts musicaux », *Management & Avenir*, 2016/5 (N° 87), p. 151-174. DOI : 10.3917/mav.087.0151.

URL :

<https://www-cairn-info.ressources-electroniques.univ-lille.fr/revue-management-et-avenir-2016-5-page-151.htm>

DONNAT Olivier, « Pratiques culturelles, 1973-2008. Dynamiques générationnelles et pesanteurs sociales », *Culture études*, 2011/7 (n°7), p. 1-36. DOI : 10.3917/cule.117.0001. URL : <https://www.cairn.info/revue-culture-etudes-2011-7-page-1.htm>

FOREST Dominique et BATEZAT-BATELLIER Pascale, « Apprentissage d'une pratique instrumentale en orchestre à l'école : une approche didactique », *Éducation et didactique*, 7-3 | 2013, mis en ligne le 31 décembre 2015, consulté le 17 août 2022. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1812>

GERMAIN-THOMAS Patrick, « La démocratisation culturelle, illusion ou utopie en devenir ? », *Quaderni*, 2020/1 (n° 99-100), p. 81-95. DOI : 10.4000/quaderni.1557. URL : <https://www.cairn.info/revue-quaderni-2020-1-page-81.htm>

GIRAUD Frédérique, « La démocratisation culturelle à petits pas. Les visées mi-scolaires mi-artistiques d'un orchestre à l'école », *Agora débats/jeunesses*, 2017/2 (N° 76), p. 23-37. DOI : 10.3917/agora.076.0023. URL : <https://www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2017-2-page-23.htm>

JOURDAIN Anne, NAULIN Sidonie, « Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu », *Idees économiques et sociales*, 2011/4 (N° 166), p. 6-14. DOI : 10.3917/idee.166.0006. URL : <https://www-cairn-info.ressources-electroniques.univ-lille.fr/revue-idees-economiques-et-sociales-2011-4-page-6.htm>

KOSMICKI, Guillaume, « Musiques savantes et musiques populaires : définitions », *ResMusica* [en ligne], 17 mai 2021. [Consulté le 21 avril 2023]. Disponible à l'adresse : <https://www.resmusica.com/2021/05/17/musiques-savantes-et-musiques-populaires-definition/>

LEROY Ghislain, « OCTOBRE Sylvie & SIROTA Régine (dir.). Inégalités culturelles : retour en enfance », *Revue française de pédagogie*, 216 | 2022, mis en ligne le 15 décembre 2022, consulté le 06 mars 2023. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/12240>

LLATY Catherine, BRIGNATZ Sylvie, MARIOTTINI Jean-Marc, « « Choisir » ses pratiques culturelles. Une approche ethnologique », dans : Olivier Donnat éd., *Regards croisés sur les pratiques culturelles*. Paris, Ministère de la Culture - DEPS, « Questions de culture », 2003, p. 151-168. DOI : 10.3917/deps.donna.2003.01.0151. URL : <https://www-cairn-info.ressources-electroniques.univ-lille.fr/regards-croises-sur-les-pratiques-culturelles--9782110052766-page-151.htm>

MARTIN Cécile, « Pratiquer la musique dans Démon : un projet éducatif global ? Synthèse de l'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 », *L'Observatoire*, 2015/1 (N° 46), p. 87-93. DOI : 10.3917/lobs.046.0087.

URL : <https://www.cairn.info/revue-l-observatoire-2015-1-page-87.htm>

OCTOBRE Sylvie, “Les horizons culturels des jeunes”, *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 1 juin 2008. N° 163, pp. 27-38. DOI [10.4000/rfp.940](https://doi.org/10.4000/rfp.940).

OCTOBRE Sylvie, JAUNEAU Yves, « Tels parents, tels enfants ? Une approche de la transmission culturelle », *Revue française de sociologie*, 2008/4 (Vol. 49), p. 695-722. DOI : 10.3917/rfs.494.0695.

URL :

<https://www-cairn-info.ressources-electroniques.univ-lille.fr/revue-francaise-de-sociologie-1-2008-4-page-695.htm>

PAGIS Julie, “L’expérience sensible de la politique chez les enfants. Retour sur la Prézizi d’identité de 2017”. *Sensibilités : histoire, critique & sciences sociales*, Anamosa, 2020

PINÇON-CHARLOT Monique et GARNIER Yves, “Enseigner la musique? L’exemple d’un conservatoire municipal”, *Les cahiers de l’animation*, 1985/3 (N°51), p.18.

URL :

<https://f.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/2947/files/2019/09/Pinc%CC%A7on-Charlot-Enseigner-la-musique-ex-dun-conservatoire-municipal.pdf>

RIUTORT Philippe, « La socialisation. Apprendre à vivre en société », dans : , *Premières leçons de sociologie*. sous la direction de RIUTORT Philippe. Paris cedex 14, Presses Universitaires de France, « Major », 2013, p. 63-74. URL :

<https://www-cairn-info.ressources-electroniques.univ-lille.fr/premieres-lecons-de-sociologie-9782130620396-page-63.htm>

SIMON Alice, “Les enfants sont-ils des enquêtés comme les autres ?”, *Bulletin de Méthodologie Sociologique / Bulletin of Sociological Methodology*, 2020, ff10.1177/0759106320908223)ff. fhal-02999628f.

URL : <https://hal.science/hal-02999628/document>

TAZOUTI Youssef, « Relations entre l’implication parentale dans la scolarité et les performances scolaires de l’enfant : que faut-il retenir des études empiriques ? », *La revue internationale de l’éducation familiale*, 2014/2 (n° 36), p. 97-116. DOI :

10.3917/rief.036.0097.

URL :

<https://www-cairn-info.ressources-electroniques.univ-lille.fr/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2014-2-page-97.htm>

ZAFFRAN Joël, “Le « problème » de l’adolescence : le loisir contre le temps libre” *SociologieS*, Théories et recherches, 11 avril 2011

URL : <https://journals.openedition.org/sociologies/3446#citedby>

Articles de presse :

DESPLYPER Romain et ELOY Florence : “Les orchestres d’enfants, une piste pour démocratiser la pratique musicale ?”, *The conversation*, 9 juin 2021

GRANDJEAN Julien, “Le coût de l’information favorise les fake news”, *The Conversation* [en ligne]. 8 février 2018. [Consulté le 9 mai 2023]. Disponible à l’adresse : <http://theconversation.com/le-cout-de-linformation-favorise-les-fake-news-90434>

KUBIK, Suzana, « Professeur de conservatoire : un parcours du combattant qui mène à la précarité », *France Musique* [en ligne], 5 juillet 2016. [Consulté le 21 avril 2023]. Disponible à l’adresse :

<https://www.radiofrance.fr/francemusique/professeur-de-conservatoire-un-parcours-du-combattant-qui-mene-a-la-precarite-4110643>

SERAFINI Tonino, “Lille-Sud, le quartier qu’on veut fuir . Une enquête sociologique révèle l’échec de la politique de la ville.”, [sans date]. *Libération* [en ligne]. [Consulté le 9 mai 2023]. Disponible à l’adresse :

<https://www.liberation.fr/societe/2000/05/24/lille-sud-le-quartier-qu-on-veut-fuir-une-enquete-sociologique-revele-l-echec-de-la-politique-de-la-325800/>

Rapports :

BERTHOMIER Nathalie, OCTOBRE Sylvie, « Réorganisation des temps enfantins à l’entrée en maternelle des enfants de la cohorte Elfe », *Culture études*, 2020/4 (n° 4), p. 1-28. DOI : 10.3917/cule.204.0001.

URL : <https://www.cairn.info/revue-culture-etudes-2020-4-page-1.htm>

BOULET Guillaume, *Éducation et Orchestre à l’école: la pratique instrumentale de groupe en milieu scolaire*, 2020 (Mémoire de Master Métiers de l’enseignement, de l’éducation et de la formation). URL : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02556966/document>

CRUSSON Laure, ROSZAK Adeline, Enquête “Regard des habitants sur leur cadre de vie. Quartiers prioritaires de la Métropole européenne de Lille”, Insee, 14 février 2020. URL : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4308329#documentation>

HILLE Adrien, *Étude d’impact des Orchestres à l’École*, 2010 (Mémoire de master, Sciences Po Paris). URL :

http://www.institutmontaigne.org/ressources/pdfs/orderfile/etude_orchestres_adrian_hille.pdf

Education artistique et culturelle : chiffres-clés, Ministère de la Culture, 2021

URL :

https://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Etudes-et-statistiques/Statistiques-culturelles/Donnees-statistiques-par-domaine_Cultural-statistics-databases/Education-artistique-et-culturelle

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, DEPP - NOTE

D'INFORMATION n° 20.40 - Novembre 2020

Indices de position sociale dans les écoles de France métropolitaine et DROM (2016-2021), [sans date]. [en ligne]. [Consulté le 12 mai 2023]. Disponible à l'adresse :

https://data.education.gouv.fr/explore/dataset/fr-en-ips_ecoles_v2/

Quartier Prioritaire Secteur Sud - Quartier prioritaire de la politique de la ville de la commune: Faches-Thumesnil - SIG Politique de la Ville, [sans date]. [en ligne]. [Consulté le 9 mai 2023]. Disponible à l'adresse : <https://sig.ville.gouv.fr/Cartographie/QP059074>

Pratiques, usages et consommations : participation culturelle, éducation artistique et culturelle, tourisme culturel, langue française et langues de France