

CEFEDM de Normandie

Formation diplômante au Diplôme d'État de professeur de musique

Clarinete, classique à contemporain

**LA PRATIQUE ORCHESTRALE
DE DÉMOS : UNE INNOVATION
PÉDAGOGIQUE?**

Hélène LEGAY
Session 2020

REMERCIEMENTS

À mon directeur de mémoire, Laurent Lescouarch,

À toute l'équipe du CEFEDM de Normandie, en particulier à Clément Gélébart,

À Cécile, Philippe et Yves qui m'ont accordé du temps lors des entretiens,

À Annie T., Antoine L., Clément R. et Marion B. pour leur précieux soutien.

SOMMAIRE

I. INTRODUCTION.....	7
II. ÉTAT DES LIEUX.....	8
1. L'orchestre.....	8
1.1 <i>Le fonctionnement hiérarchisé.....</i>	<i>8</i>
1.2 <i>Une organisation interne hiérarchisée et implicite.....</i>	<i>10</i>
1.3 <i>Les musiciens.....</i>	<i>11</i>
1.4 <i>Conclusion.....</i>	<i>12</i>
2. Les lieux de transmission traditionnelle des modèles d'apprentissage de la musique chez les jeunes.....	13
2.1 <i>Le Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris.....</i>	<i>13</i>
2.2 <i>Les Conservatoires.....</i>	<i>15</i>
3. Le projet démos.....	19
3.2 <i>Financement.....</i>	<i>20</i>
3.3 <i>Fonctionnement.....</i>	<i>21</i>
3.4 <i>Les pédagogies de Démos.....</i>	<i>26</i>
4. Conclusion.....	30
III. ÉTUDE ET ANALYSE DU FONCTIONNEMENT DE DÉMOS À TRAVERS LES PERCEPTIONS DE CES ACTEURS.....	30
1. Méthodologie.....	30
1.1 <i>Les enquêtes.....</i>	<i>30</i>
1.2 <i>Caractéristiques des interviews et des interlocuteurs.....</i>	<i>30</i>
1.3 <i>Analyse des données.....</i>	<i>32</i>
2. Analyse par thèmes.....	33
2.1 <i>Le rôle des accompagnants et leur formation.....</i>	<i>33</i>
2.2 <i>Pédagogie.....</i>	<i>39</i>
2.3 <i>Les restitutions en orchestre.....</i>	<i>44</i>
2.4 <i>Volet social.....</i>	<i>47</i>
3. Conclusion.....	47
IV. ANALYSE DE L'ORCHESTRE AU REGARD DES PÉDAGOGIES ACTIVES : DEMOS, UNE APPROCHE SINGULIERE.....	48
1. <i>Pédagogie de groupe et pratique collective.....</i>	<i>49</i>
2. <i>L'orchestre Démos, un moyen d'émanciper les enfants.....</i>	<i>51</i>
3. <i>Les formes de pédagogies de projet : une production avant tout ?.....</i>	<i>52</i>
4. <i>La difficulté de construire des Pratiques culturelles de la culture savante avec des enfants qui n'ont pas forcément les pré-requis.....</i>	<i>54</i>

5. La formation des professionnels à ce type de pratiques et au travail avec ce type de publics.....	55
V. CONCLUSION.....	58
ANNEXE 1 : entretien de Cécile.....	60
ANNEXE 2 : entretien de Philippe.....	78
ANNEXE 3 : entretien de Yves.....	97
BIBLIOGRAPHIE.....	116

I. INTRODUCTION

Pour qu'une démocratie fonctionne, les hommes et femmes qui la composent doivent être des citoyens éclairés, des citoyens cultivés. C'est en partant de ce constat largement partagé par les acteurs du monde de la culture que des idées comme celle de « politique culturelle » ont vu le jour.

Mais on est loin ici d'une vision anthropologique de la culture qui engloberait l'ensemble des codes et des habitudes des hommes vivant en société.

Dès que des politiques culturelles et plus particulièrement de démocratisation culturelle sont évoquées, elles sont forcément rattachées à une culture élitiste, qui serait la seule légitime pour élever les consciences. La culture du pouvoir établi et des institutions est valorisée comme seule source d'épanouissement pour le citoyen.

La démocratisation culturelle est au cœur des politiques publiques de la culture depuis 1959 et prend une place grandissante à partir de 1982. Pour autant le public des conservatoires peine à se diversifier.

Il y a quarante ans, le projet orchestral El Sistema est né au Venezuela en allant directement chercher les enfants issus des quartiers défavorisés pour leur offrir un instrument de musique. Ce projet a rencontré une réussite immédiate du fait de l'insertion sociale que promettait la pratique musicale collective.

Le projet a eu un tel succès qu'il y a maintenant de nombreux projets orchestraux dans le monde. En France, le projet Démos s'inspire de cet exemple.

Nous allons voir dans ce mémoire, comment ce projet dit novateur, hors du commun, n'est en fait qu'une variation d'un schéma existant depuis plus d'un siècle.

Nous parlerons plus spécifiquement des tensions au sein du projet Démos. Nous analyserons le dispositif en détail pour essayer de comprendre pourquoi, malgré une idée de base très bonne, le projet ne remplit pas complètement les attendus voulus. Ainsi la pratique orchestrale peut-elle être l'outil pédagogique principal ?

Dans un premier temps, nous expliquerons ce qu'est un orchestre. L'orchestre étant l'élément central du projet, il semble important d'en comprendre ses fonctionnements. Ensuite nous évoquerons l'évolution et les fonctionnements des conservatoires en France pour en arriver à la création et l'organisation du projet Démos.

Dans un second temps, suite aux interviews effectuées auprès d'acteurs du dispositif, nous en analyserons les contenus.

Enfin nous mettrons en évidence des éléments de tensions apparus dans les deux parties précédentes.

II. ÉTAT DES LIEUX

1. L'orchestre

« L'orchestre à l'unisson est une métaphore facile pour signifier la concordance sociale. »¹

Dépositaire d'une tradition vieille de plusieurs siècles, l'orchestre symphonique est une microsociété qui obéit à un ensemble de codes. Il semble donc important d'en saisir les enjeux, le mode de fonctionnement et les rapports entre les musiciens, pour apporter un éclairage sur des pratiques ancrées dans le quotidien des musiciens classiques, mais qui influencent l'ensemble du projet pédagogique de Démos.

On voit pourquoi Démos, porté par un idéal d'émancipation par la musique et le collectif, fait de l'orchestre l'élément autour duquel s'articule son projet.

1.1 Le fonctionnement hiérarchisé

L'orchestre est un ensemble de musiciens réunis sous la baguette d'un chef d'orchestre, ce qui induit des relations d'autorité dans un fonctionnement très hiérarchisé.

« La microsociété que constitue l'orchestre instaure en effet un système de relations hiérarchiques ».²

1.1.1 Le chef d'orchestre

Figure de proue de l'orchestre, le chef est la figure hiérarchique, l'incarnation de l'autorité. On remarque bien lors des concerts que c'est le chef qui est applaudi le

1 Bernard LEHMANN, *L'orchestre dans tous ses éclats, Ethnographie des formations symphoniques*, La découverte, 2005

2 Frédérique MONTANDON, *Le mouvement des orchestres de jeunes au Venezuela, un programme éducatif et social. Le sujet dans la cité*, 2013/2 (N° 4), pages 253 à 265

plus (par le public comme par les musiciens). C'est lui que l'on voit et lui qui dirige l'ensemble des musiciens devant lui.

Qui est donc le chef orchestre? Au cours du XIX^{ème} siècle et suite à la complexité grandissante des partitions, le chef a pris son rôle dans l'orchestre pour assurer une meilleure interprétation des œuvres musicales. « *Le chef d'orchestre, si le compositeur est vivant, est un délégué de ses intentions, si le compositeur est mort, le chef d'orchestre est un délégué de la tradition* »³. Le chef dépend d'un système large qui ne lui permet pas ou peu de faire valoir son plein pouvoir. L'autorité du chef est intimement liée au désir des compositeurs, au respect des traditions et à ses musiciens.

Pourtant le chef d'orchestre est un chef, portant bien son nom, il dirige et est à la tête de l'orchestre. Volontiers décrit comme un autocrate,⁴ il est néanmoins le garant des traditions et c'est par lui que s'exprime une vision artistique. « Peut-être que l'idée de la « soumission volontaire » scelle la tonalité plutôt bon enfant qu'ont toutes les métaphores où le chef d'orchestre est posé en modèle d'un chef politique : un homme qui exerce le pouvoir de manière consensuelle, dans le seul but du bien commun, assimilé au plaisir désintéressé que procure l'expérience esthétique. »⁵

Le chef (en 2016 il y avait 21 femmes pour 586 hommes, selon les chiffres de la SACD - société des auteurs et compositeurs dramatiques)⁶ fédère les musiciens. Outre son rôle d'interprète, il a la responsabilité de veiller à l'harmonie entre les musiciens. Par le biais de stratégies de communication, il fait du lien, ce qui permettra à tous les musiciens d'être le plus en accord possible entre eux et avec lui.

Un orchestre qui sonne bien pourrait donc montrer que chaque musicien est en accord avec l'idéal artistique du chef, idéal qui, dans ce cas, devient un idéal collectif. L'orchestre est donc structuré sur une conception très particulière du travail collaboratif, il en résulte une division du travail hiérarchisée.

1.1.2 Chefs de pupitre

3 BUCH, Esteban, Le chef d'orchestre : pratique de l'autorité et métaphores politiques, *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 2002, pages 1001 à 1028

4 *Ibid.*

5 *Ibid.*

6 DE LALEU, Alette, *Femmes chefs d'orchestre : une évolution à petits pas* [en ligne], France Musique, 31 mars 2016, <http://www.francemusique.fr/>

En plus du chef d'orchestre, des musiciens ont un rôle de chef de pupitre relayant les propos du chef. Ils sont aussi responsables de la gestion des rapports humains.

Le violon solo : En anglais « the leader ». Il est le musicien le plus important lors des concerts et des répétitions. Il est salué par le chef d'orchestre lors des concerts. Outre son rôle de soliste, il veille sur son pupitre, peut décider des coup d'archet sur une partition et exerce une autorité morale, faisant le lien entre les musiciens et le chef, notamment en cas de conflit.⁷

Les solistes : Pour chaque pupitre, il y a un soliste désigné qui joue les parties solos de la partition. Si le premier soliste est empêché, le deuxième prend sa place et ainsi de suite. Les chefs d'attaque se retrouvent chez les cordes, et plus précisément au sein des seconds violons. Ils assurent un rôle de leader du pupitre, se font porte-parole auprès du chef ou des autres musiciens et peuvent aussi décider des coups d'archet pour les parties de seconds violons sur une partition.⁸

Les tuttiistes : les tuttiistes sont tous les autres instrumentistes de l'orchestre. Ils peuvent être appelés « musiciens de rang ».

Ce système pyramidal est une mise en commun de tous ces musiciens (chef d'orchestre, chefs de pupitre, tuttiistes). Ils ont comme mission d'interpréter des œuvres musicales ensemble et chacun a son rôle à tenir pour garantir une unité musicale. L'harmonie entre ces musiciens ne laisse personne insensible.

1.2 Une organisation interne hiérarchisée et implicite

Outre l'unité visible par le public, l'orchestre cache une organisation interne qu'il convient de montrer. Le sociologue Bernard Lehman a réalisé une enquête auprès d'orchestres professionnels parisiens - dits orchestres permanents. Dans son étude, il montre qu'il existe des hiérarchies fortes au sein de cette unité organisée. Le rôle du chef, certes, mais également au sein des musiciens qui le composent, leur placement scénique, le choix de l'instrument, etc.

L'orchestre est construit sur une structure hiérarchique implicite entre instruments à cordes, à vent et percussions. En premier lieu par la spatialisation qui se fait selon deux critères, d'abord par famille d'instruments avec les cordes en avant de la scène, puis en s'éloignant les bois, les cuivres puis les percussions. Puis par la tessiture, des

⁷ Philharmonie de Paris, *Super soliste, chef de pupitre... Quels sont les rôles des musiciens d'orchestre ?* [en ligne], 30 novembre 2016, <http://philharmoniedeparis.fr/>

⁸ *Ibid.*

aigus aux graves, en s'éloignant de devant et du centre de la scène. Ainsi les instruments situés sur les cotés et en fond de scène seraient moins considérés que ceux du centre et de devant qui, eux, sont plus visibles par le public.

Ce placement vient du fait que sous l'ancien régime, la musique de la Cour était jouée par les cordes. Les vents et les percussions, eux, étaient destinés à jouer des musiques militaires ou populaires. À cette époque, les vents et les cordes ne se mélangeaient pas. Au contraire, il existait une scission forte entre ces anciens instruments et ces nouveaux instruments, entre l'aristocratie et les milieux populaires. Les vents sont arrivés tard dans l'orchestre du fait d'un progrès dans la manufacture des instruments et des compositeurs qui commencèrent à inclure de nouvelles sonorités dans l'orchestre.

Le quatuor à cordes est considéré comme plus prestigieux de par son ancienneté et son aristocratie. Les vents, eux, n'ont pas la même légitimité et sont appelés ironiquement ou non « *la ferraille-les soufflants-les machos de l'orchestre* »⁹ En retour, les cordes sont appelés « *la vase* » car ils jouent à l'unisson, ils ne sont pas solistes comme les vents. « *Les divergences socio-instrumentales sont à la source de jugements de valeurs et parfois d'un mépris réciproque entre familles d'instruments. Mais il est possible de voir ces jugements au sein d'une même famille. Ainsi dans le quatuor à cordes, les altistes sont parfois considérés comme des violonistes ratés* ». ¹⁰

Ces stéréotypes et divisions au sein de l'orchestre demeurent. Cela crée des scissions et clivages dans cet ensemble prétendument harmonieux.

« *Les orchestres reposent donc sur un certain nombre d'oppositions structurales et sociales (cordes et vents) et de divisions fonctionnelles des rôles (solistes/tuttistes ; rôles harmoniques, rythmiques, mélodiques ; aigus/graves ; chef/instrumentistes, etc) qui devraient en principe collaborer au bon fonctionnement du tout...* ». ¹¹

⁹ MOLÉNAT, Xavier, *Outsiders*, *Sciences Humaines*, 2003

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ LEHMANN, Bernard, *L'orchestre dans tous ses éclats*, *Ethnographie des formations symphoniques*, La découverte, 2005

1.3 Les musiciens

1.3.1 Formation des musiciens

Selon Bernard Lehmann toujours, le parcours des musiciens d'orchestre est rude et solitaire. Pour réussir à intégrer un orchestre, particulièrement pour les cordes, il faut commencer très tôt. Les examens et les concours jalonnent les études des musiciens. Ils apprennent à être des solistes pour finalement (s'ils arrivent à entrer dans un orchestre) devenir des tuitistes, pour jouer à l'unisson. Les prestigieuses cordes se voient détenir une responsabilité moindre que les vents. Les vents, eux, commencent la musique plus tard et peuvent devenir solistes dans l'orchestre.

« Les hiérarchies renforcent le sentiment de réussite des uns (les enfants d'ouvriers devenus solistes) ou contribuent à accroître le malaise social des autres (les enfants de cadres aspirant à une carrière de concertiste ou de chambriste et devenus tuitistes d'orchestre) »¹²

On constate une inversion des rapports sociaux et du prestige, ce qui peut renforcer le ressentiment et les divisions entre les familles d'instruments.

1.3.2 Concours d'entrée

« La motivation du musicien classique professionnel semble résider essentiellement dans une maîtrise technique parfaite de son instrument »¹³

L'accessibilité à l'orchestre renforce la motivation des futurs musiciens à se perfectionner en tant que solistes et à passer des concours d'entrée très sélectifs. Lors de ces concours, les musiciens doivent jouer à la perfection un répertoire de musique classique (classique à contemporain) seuls ou accompagnés d'un pianiste. Les chefs de pupitre de l'orchestre sont présents en plus de musiciens professionnels extérieurs dans le jury pour juger de la prestation. En cas de réussite, les musiciens auront une période d'essai de 6 mois à 2 ans (cela dépend des orchestres permanents) avant d'obtenir le poste.

1.4 Conclusion

12 MOLÉNAT, Xavier, *Outsiders*, *Sciences Humaines*, 2003

13 LEHMANN, Bernard, *L'orchestre dans tous ses éclats*, *Ethnographie des formations symphoniques*, La découverte, 2005

On peut se demander si un tel lieu, où règne l'autorité et la discipline collective, est adéquat pour sociabiliser et faire grandir des jeunes.

Ce fonctionnement très hiérarchisé et très codifié apparaît comme étant en contradiction avec les ambitions de démocratisation culturelle et avec la liberté pédagogique indispensable lorsque l'on travaille avec des enfants issus de quartiers défavorisés.

De plus on peut s'interroger sur la capacité des musiciens encadrants à faire abstraction des stéréotypes ancrés dans leur pratique et de ne pas reproduire ces schémas sur les enfants. Il paraît donc pertinent de se demander comment un programme, avec des ambitions sociales, adapte ce modèle.

2. Les lieux de transmission traditionnelle des modèles d'apprentissage de la musique chez les jeunes

Il semble intéressant d'aborder la construction et le fonctionnement interne des conservatoires pour faire le lien entre les pédagogies telles qu'elles se sont construites en France et l'arrivée des projets orchestraux à vocation sociale.

2.1 Le Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris

Amené par un progrès immense dans la facture instrumentale des vents, l'Institut National de la Musique, basé à Paris, est créé en 1792.

Cette école est ouverte aux instrumentistes à vent, afin de former ceux-ci à jouer dans la Garde Nationale et de participer aux fêtes publiques. C'est la première fois qu'une école ouvre ses portes aux instrumentistes à vent. À cette époque il y a, dans cette école, une « *grande majorité d'hommes, les femmes n'ayant pas ou peu accès aux instruments à vent* »¹⁴.

En parallèle, se trouvent les instrumentistes à cordes, les compositeurs et les chanteurs qui, eux, suivent une formation dans les maîtrises religieuses. Par ailleurs, il existe une École royale de chant qui est dirigée par un violoniste et compositeur. Les musiciens souhaitant se professionnaliser doivent passer des concours d'entrée ; le nombre de places est limité et des examens jalonnent leur parcours au sein de

14 DUCHÊNE-THÉGARINE, Marie et ISSELIN, Yvette, La base de données des élèves du Conservatoire : état des lieux d'un chantier prosopographique, *Séminaire du Conservatoire national de Paris* 28 janvier 2015

l'école. Dans ces institutions, sont formés des artistes privilégiant la noblesse de l'art musical.

Il y a donc à cette époque, une scission entre les vents et leur musique patriotique et militaire, et les cordes, les compositeurs et les chanteurs avec leur musique artistique et religieuse.

En 1796, l'Institut National de la Musique devient le Conservatoire de Paris. Instrumentistes à cordes, chanteurs, compositeurs et instrumentistes à vent cohabitent. Les musiques patriotiques et artistiques se réunissent. Le but de Bernard Sarrette, alors directeur du conservatoire de 1795 à 1822, est « *d'imposer aux instruments à vent la pratique d'un instrument à cordes, de façon qu'ils puissent y prendre le sentiment de la bonne musique* »¹⁵. Il y règne une « *forte confrontation entre les anciens et les nouveaux instruments* »¹⁶, nouveaux instruments à vent alors en plein essor grâce au progrès de la manufacture.

Cette distinction entre cordes et vents se maintient dans les décennies suivantes, même après la création du Conservatoire National Supérieur de Musique de Paris, en 1946 (élargi en Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris en 1990).

Le tableau « **Origines sociales des élèves du CNSMDP entre 1950-1975** »¹⁷ reprend ainsi la répartition par classes sociales des élèves fréquentant ce lieu :

<i>Familles d'instruments</i>	<i>Instruments à cordes</i> n = 329				<i>Bois</i> n = 158				<i>Cuivres</i> n = 220		
	Violon 146	Alto 58	Cello 80	Basse 45	Clarinette 40	Hautbois 35	Basson 45	Flûte 38	Trompette 87	Cor 44	Tuba trombone 89
Agriculteurs	1,37	0	1,25	0	0	5,71	2,22	0	3,45	2,27	5,6
Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	11,6	17,2	13,7	15,6	17,5	11,4	13,3	5,26	17,2	4,5	12,3
Cadres et professions intellectuelles supérieures	47,2	31,0	40,0	35,6	25,0	22,9	13,3	52,6	12,7	20,5	13,5
Intermédiaires	10,3	12,1	15,0	2,22	12,5	20,0	11,1	15,8	11,5	18,2	6,7
Employés	16,5	19,0	20,0	13,3	20,0	17,1	26,7	5,3	25,3	18,2	22,5
Ouvriers	8,2	13,8	7,5	20,0	25,0	22,9	17,8	18,4	24,1	27,3	30,3
Non-réponses	4,9	6,9	2,5	13,3	0	0	15,6	2,6	5,8	9,1	9,0
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

15 LEHMANN, Bernard, *L'orchestre dans tous ses éclats, Ethnographie des formations symphoniques*, La découverte, 2005

16 *Ibid.*

17 *Ibid.*

On constate une prédominance des élèves possédant un très fort capital culturel, particulièrement chez les cordes, plus prononcé encore chez les violonistes.

Aujourd'hui, il n'y a pas de statistiques publiées concernant l'origine sociale des élèves, mais seulement sur la répartition par genres et par origines géographiques. Le rapport d'activité de 2018 indique ainsi compter 1309 élèves inscrits en 1^{er} cycle dont 1062 en études musicales dont 40 % de femmes et 60 % d'hommes.¹⁸

Ainsi la persistance ou non de disparités sociales parmi les élèves du CNSMDP n'est plus palpable.

Au contraire, le CNSMDP communique dorénavant sur des aspects plus neutres d'accès à toutes et tous à son école, selon un modèle de méritocratie uniquement. D'après le décret n°2009-201 du 18 février 2009 portant sur le statut des Conservatoires Nationaux Supérieurs de Musique et de Danse de Paris et de Lyon, ce conservatoire, financé par l'état, « *dispense un enseignement de haut niveau spécialisé dans les domaines de la musique, de la danse* » etc. Ses valeurs sont l'excellence, l'ouverture au monde, la liberté d'inventer. Avec le temps, cette école se décrit comme un lieu où l'on forme des artistes de tous horizons.

Ce conservatoire ne représente qu'une infime partie des musiciens formés en France, mais son modèle élitiste sert d'inspiration à la plupart des conservatoires français. Il convient donc de voir en quoi les conservatoires s'inspirent ou tentent de s'écarter de ce modèle.

2.2 Les Conservatoires

2.2.1 Histoire

De nombreux conservatoires ont pu voir le jour en structurant des fonctionnements différents, mais ceux-ci ont été conçus à partir du modèle du Conservatoire de Paris, ce qui a pu influencer le fonctionnement de ces établissements.

« Afin de maintenir une égalité sur tout le territoire, plusieurs projets de réforme vont être proposés entre 1797 et 1800, se fondant sur une hiérarchisation très forte et l'affirmation de l'autorité du Conservatoire de Paris. La structure de l'enseignement de la musique constitue alors une « pyramide sans base » (Hondré, 2002). (...) Au cours du XIXe siècle, différentes municipalités en France vont créer à leur tour des

¹⁸ Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris, *Rapport d'activité*, 2018

conservatoires municipaux dont certains d'entre eux deviendront des succursales du Conservatoire de Paris.

(...) Dans la première moitié du XXe siècle, la centralisation musicale s'accélère par la politique d'inspection ministérielle et l'augmentation du nombre de conservatoires contrôlés, élargissant ainsi la base de la pyramide. En 1966, Marcel Landowski, directeur de la musique du ministère des Affaires culturelles d'André Malraux, achève cette pyramide en créant trois niveaux de labellisation : les Conservatoires Nationaux de Région (CNR), les Écoles Nationales et les Écoles Agréées (Lefebvre, 2014). »¹⁹

« Dès son origine, l'enseignement musical public n'a d'autre vocation que la formation de musiciens professionnels et conserve, tout au long du XIXe siècle et jusqu'aux années 1970, cet objectif primordial. »²⁰

Il paraît intéressant ici de citer ces écrits qui montrent bien le lien pyramidal entre le Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris et les autres établissements publics d'enseignement artistique (que je nommerai « conservatoire » par la suite) et montrer ainsi l'évolution de ces instituts. Cela montre que ces établissements, par le passé, étaient voués à la formation des professionnels en adoptant des pratiques pédagogiques de conformation, ce qui a participé à donner une dimension élitiste aux instituts. De là, est née une politique de démocratisation culturelle, d'abord dans les conservatoires, puis dans le projet Démos.

Depuis 1969, l'organisation de l'enseignement public de la musique est national grâce au « plan Landowski ». Nommé directeur de la musique au ministère des affaires culturelles par André Malraux, Marcel Landowski souhaite doter chaque région de France d'au moins un orchestre, un opéra et un conservatoire ou une école de musique. En accord avec André Malraux alors ministre de la culture, il fait naître une politique de décentralisation. Il crée une modernisation des enseignements dans les conservatoires, des nouveaux orchestres de régions, en coopération avec les collectivités locales. Plus tard dans les années 1980, Maurice Fleuret, un successeur de Marcel Landowski, crée les départements de musiques actuelles, anciennes et traditionnelles. Maurice Fleuret instaure le concept de « musicien amateur ». La

¹⁹ CHAGNARD, Samuel, [La pratique publique comme pratique-écran en conservatoire](#), *Les identités des professeurs de musique*, Delatour France, 2017

²⁰ *Ibid.*

musique devient accessible pour tous et pas seulement pour les futurs professionnels. Il y a donc une rupture de projet élitaire vers une démocratisation d'accès.

Le schéma d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique de 1984 jusqu'à celui de 2008, puis la charte de 2001 constituent les missions des conservatoires. En voici quelques extraits :

- « *L'éducation artistique et culturelle doit être accessible à tous.*
- *L'éducation artistique et culturelle contribue à la formation et à l'émancipation de la personne et du citoyen, à travers le développement de sa sensibilité, de sa créativité et de son esprit critique. C'est aussi une éducation par l'art.*
- *L'éducation artistique est le premier vecteur de la démocratisation culturelle. Elle permet de former le sens esthétique et de développer la sensibilité et l'éveil à travers le plaisir de l'expérimentation et la connaissance d'œuvres de référence. »*
- *Elle participe à la formation de leur personnalité, développe leur culture personnelle et leur capacité de concentration et de mémoire. Elle prépare ainsi les jeunes à tenir un rôle actif dans un espace de vie en constante mutation en confortant l'intuition de l'échange et la réalité de la pratique collective.*
- *C'est en effet au travers d'une approche territoriale et en s'appuyant sur toutes les énergies disponibles qu'il pourra être progressivement remédié aux inégalités particulièrement marquées dans ce domaine.*
- *Il organise les études et les modalités de l'évaluation des élèves, - il suscite la réflexion et l'innovation pédagogiques,*
- *Veillent à leur formation permanente, notamment dans le cadre de stages de formation continue, (des enseignants)*
- *Elles fixent les droits d'inscription selon un barème permettant l'accès le plus large possible à toutes les populations concernées, y compris les plus défavorisées. »²¹*

21 Ministère de la culture et de la communication, Charte de l'enseignement artistique et spécialisé en danse, musique et théâtre, *Lettre d'information*, Hors série du n°80, mars 2001

Essentiels pour l'initiation, l'éducation et le perfectionnement artistique et culturel, ces établissements sont ouverts à tous. Finalement, le projet initial de former une élite a évolué vers un nouveau projet de démocratisation. Les méthodes pédagogiques ont donc aussi évolué pour s'adapter à son nouveau public. On peut s'interroger sur la pertinence de la forme « orchestre » proposée par Démos en gage de démocratisation d'accès à la musique.

« Depuis 1970, le paysage musical s'est sensiblement modifié, avec une hausse spectaculaire du nombre de CRC (Conservatoires à Rayonnement communal) : alors qu'ils étaient une centaine durant les années 1980, ils sont désormais plus de 300. On compte par ailleurs une quarantaine de CRR (Conservatoires à Rayonnement régional) et plus d'une centaine de CRD (Conservatoires à Rayonnement départemental), deux chiffres qui ne devraient plus évoluer sensiblement. »²²

D'après l'audit sur les conservatoires municipaux d'arrondissement, on compte à Paris intra-muros 17 conservatoires pour 20 arrondissements, et 17 501 élèves inscrits en premier cycle en 2008/2009. Parmi eux, 95 % sont originaires de Paris, et 71% originaires de l'arrondissement de Paris. Au sein de ces élèves, 34,8% (soit le plus gros pourcentage) viennent de familles possédant un revenu au niveau du quotient familial 8 (le plus élevé).²³

Malgré des actions d'élargissement des publics et de démocratisation culturelle, l'accès aux établissements publics d'enseignement artistique reste donc élitiste et marginal. Actuellement moins de 9 % des enfants ont accès à la pratique instrumentale en établissement d'enseignement spécialisé.

2.2.2 Les Pédagogies utilisées dans les conservatoires

Voici quelques éléments pour comprendre le cadre pédagogique de ces conservatoires pour ainsi voir les points communs et les divergences avec le projet Démos.

22 Philharmonie de Paris - Cité de la Musique, *L'enseignement musical en France. Les conservatoires de musique* [en ligne], novembre 2019, <http://metiers.philharmoniedeparis.fr/>

23 Inspection générale de la ville de Paris, *Synthèse de l'audit des conservatoires municipaux d'arrondissement, Rapport définitif*, Mairie de Paris, août 2010

Les objectifs inscrits sur le schéma d'orientation de l'enseignement initial de la musique :

- « *Globaliser la formation*
- *Former à la direction d'ensembles*
- *Renforcer la place de la culture musicale*
- *Favoriser les démarches d'invention*
- *Renforcer les liens avec les établissements scolaires*
- *Renforcer les liens avec les pratiques en amateur. »*

Les cours de musique alternent donc avec des pratiques collectives et individuelles.

Annexe 1 - Cours des conservatoires classés

A - Cours « musique »

Cycles	Objectifs principaux	Contenu de l'enseignement	Organisation du cursus	Évaluation
Éveil Initiation	* Ouvrir et affiner les perceptions	* Éducation à l'écoute, mise en place d'un vocabulaire sur les sons et la musique. * Pratique collective du chant, activités corporelles, expression artistique.	* Possibilité d'éveil ou d'initiation conjoint musique, danse et théâtre. * Durée hebdomadaire des cours : entre une heure et trois heures. * Durée de l'éveil ou de l'initiation : entre un et trois ans suivant l'âge. * Possibilité de partenariat avec le milieu scolaire.	* Évaluation non formalisée
1° cycle	* Construire la motivation et la méthode, * Choisir une discipline, * Constituer les bases de pratique et de culture.	* Travaux d'écoute et mise en place de repères culturels. * Pratiques vocales et instrumentales collectives. * Pratiques individualisées de la discipline choisie.	* Éveil ou initiation préalable non obligatoire. * Après la phase d'orientation, durée hebdomadaire des cours : entre 3h et 5h dont 30 minutes minimum d'enseignement à caractère individuel * Durée du cycle : entre 3 et 5 ans.	* Évaluation continue, dossier de l'élève, * Examen de 1° cycle qui donne un accès direct au 2° cycle.
2° cycle	* Contribuer au développement artistique et musical personnel en favorisant notamment : - une bonne ouverture culturelle, - l'appropriation d'un langage musical et l'acquisition des bases d'une pratique autonome, - la capacité à tenir sa place dans une pratique collective.	* Travaux d'écoute, * Acquisition de connaissances musicales et culturelles en relation avec les pratiques du cursus, * Pratiques vocales et instrumentales collectives, * Pratiques individualisées.	* Durée du cursus : entre 3 et 5 ans * Durée hebdomadaire des cours : entre 4h et 7h pour le cursus diplômant dont 45 minutes minimum d'enseignement à caractère individuel * Possibilité d'élaborer un cursus personnalisé diplômant ou non diplômant	* Évaluation continue, dossier de l'élève, * Examen terminal, * Cycle conclu par le brevet de fin de 2° cycle. Le brevet donne accès au 3° cycle et à l'examen d'entrée dans le cycle d'enseignement professionnel initial. ou * Attestation validant les enseignements suivis dans le parcours sur contrat personnalisé

24

2.2.3 L'évaluation

Les structures ont un format similaire à la forme scolaire grâce aux cycles et aux systèmes de certification.

« Les modalités de l'évaluation sont conçues, comme la formation, pour en assurer le caractère global. Ainsi, l'évaluation croise l'ensemble des disciplines suivies. Formalisée par la tenue d'un dossier de l'élève, elle comporte une évaluation continue conduite par l'équipe pédagogique, ainsi que des examens de fin de cycle. »

24 Ministère de la culture et de la communication, Charte de l'enseignement artistique et spécialisé en danse, musique et théâtre, *Lettre d'information*, Hors série du n°80, mars 2001

extraits du Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique, 2008).

Malgré une politique de démocratisation claire des conservatoires, une ouverture sur les pratiques collectives, un rapprochement avec d'autres structures telles que l'éducation nationale, l'ouverture sur différentes pédagogies, etc, des dispositifs orchestraux à vocation sociale se sont substitués aux conservatoires en allant directement chercher des enfants en difficulté et éloignés d'une pratique musicale.

Nous allons donc maintenant nous intéresser au projet Démos qui constitue une expérimentation visant à concilier la tradition du fonctionnement orchestral et l'accueil de publics nouveaux dans la perspective de la démocratisation.

3. Le projet démos

3.1 Genèse

Ce terme, issu du grec *demos*, « le peuple » qui habite la cité, signifie « l'ensemble des citoyens vivant dans un territoire ». Il est aussi la racine du mot « démocratie » : *démos* « le peuple dans sa cité » et *kratos* « celui qui est capable de gouverner ».

Ici, Démos est un acronyme qui signifie Dispositif d'Éducation Musicale et Orchestrale à Vocation Sociale. C'est un projet (on l'appelle aussi « Le projet Démos ») de « *démocratisation culturelle, centré sur la pratique musicale en orchestre, s'adressant à des enfants issus de quartiers relevant de la politique de la ville ou de zones rurales insuffisamment dotées en institutions culturelles* »²⁵.

Le projet Démos est créé en 2010 par la Cité de la Musique – Philharmonie de Paris. Il y avait alors trois orchestres en Île-de-France. Ces trois premières années ont su démontrer que « *le déterminisme social peut être combattu par une démarche d'éducation artistique appropriée...* »²⁶ (Laurent Bayle, le directeur général de la cité de la musique). Grâce à l'efficacité et au succès que remporte le projet, il évolue très vite.

25 Philharmonie de Paris, Le projet [en ligne], projet Démos, <http://demos.philharmoniedeparis.fr/>

26 BAYLE, Laurent, *Démos : une transformation de longue portée*, Philharmonie de Paris, « Demos 10 ans », Dossier de presse, édité

En 2018 on comptait 30 orchestres puis en 2020 (le dixième anniversaire de Démos), 35, répartis sur toute la France et régions d'outre-mer. Laurent Bayle souhaite atteindre un total de 60 orchestres, soit presque le double de l'effectif actuel, dans un futur proche.

Le programme Démos est primé du prix d'encouragement jeunes artistes ce qui a permis l'obtention de 43 000 euros. Il est donc institutionnellement valorisé comme une des formes souhaitables de l'enseignement musical dans les politiques de réussite éducative.

3.2 Financement

Sur le plan financier, qui constitue une condition de développement de ce type de projets, le coût annuel d'un orchestre est estimé à 260 000 euros et concerne une centaine d'enfants. Le financement du projet est construit selon un partenariat entre l'État (85 000 euros), les partenaires locaux (100 000 euros) et les mécènes (75 000 euros).²⁷ Pour financer l'arrivée des nouveaux orchestres, le budget général croît, en quelques mois, de 7,8 à 19,5 millions d'euros selon un article daté de 2018 dans la lettre du musicien. À plus petite échelle, le coût pour un enfant bénéficiant du dispositif Démos est estimé à 2 700 euros par an.²⁸ Le coût moyen par élève est établi à 3 142 € pour les CNR et 2 227 € pour les ENM en 2005. Les conservatoires reçoivent environ 11 millions d'euros, pour un cursus qui peut durer jusqu'à 12 ans et qui concerne 300 000 élèves selon le budget 2005 des conservatoires nationaux de région et des écoles nationales de musique. On constate un financement bien plus conséquent pour Démos que pour les conservatoires comme l'explique Audrey Azoulay :

*« C'est parce que tous, État, collectivités territoriales et mécènes, nous sommes convaincus de l'importance et de la nécessité, aujourd'hui plus que jamais, de soutenir des projets qui permettent d'ouvrir le champ des possibles, qui permettent de construire du collectif, que le ministère va renforcer son soutien au projet Démos, afin qu'il puisse se déployer, et se déployer à terme sur l'ensemble du territoire ».*²⁹

²⁷ DELEBARRE, Gilles et LABORDE, Denis, *Le projet Démos*, Philharmonie de Paris, 2019

²⁸ GERVAIS, Suzanne, *Orchestre à l'école et Démos : le match* [en ligne], La lettre du musicien, 6 septembre 2018, <http://www.lalettredumusicien.fr/>

²⁹ Ministère de la culture, *Éducation musicale : Démos va se déployer dans toute la France* [en ligne], 2017, <http://www.culture.gouv.fr/>

3.3 Fonctionnement

Le projet Démos est piloté depuis la Philharmonie de Paris. Maître d'ouvrage en Île-de-France, elle se charge de la coordination globale dans les autres régions.

3.3.1 Un projet innovant et émancipateur

La brochure de Démos résume le projet, reposant sur des dimensions autant culturelles que sociales, articulant les questions d'innovation, d'émancipation et de citoyenneté de la sorte :

- « Une démarche de co-construction avec les collectivités locales.
- Une pédagogie innovante basée sur le collectif et l'oralité.
- Une contribution à l'évolution de la pratique musicale en France.
- Une émancipation pour les enfants et un apprentissage citoyen à travers une expérience orchestrale.
- Un renouvellement en profondeur du public de la musique classique.
- Une place dans un orchestre. »³⁰
- Lever les freins sociaux et culturels liés à la pratique musicale.

3.3.2 Les publics concernés

Selon les documents présentant le projet, 6 400 enfants ont participé au projet depuis sa création.

L'âge moyen pour intégrer le projet est huit ans et demi. Les élèves sont majoritairement scolarisés en école élémentaire mais certains (15%*) sont déjà au collège. Parmi les participants il y a 60 % de filles et 40%* de garçons qui vivent dans les quartiers prioritaires de la politique de la ville.

Avant de pouvoir entrer dans l'orchestre, il y a une forte sélection. Dans un but de mixité sociale, les enfants sont recrutés selon des critères précis. Leur âge, le fait qu'ils ne pratiquent pas de musique au préalable, leurs motivations, leurs disponibilités (s'ils font d'autres activités extrascolaires) et leurs spécificités psychologiques (s'ils ont des troubles du comportement ou d'attention, etc). Une priorité est aussi faite aux profils socio-économiques les plus en difficulté liés à des

30 BAYLE, Laurent, *Démos : une transformation de longue portée*, Philharmonie de Paris, « Demos 10 ans », Dossier de presse, édito

facteurs de précarisation (*monoparentalité, famille nombreuse, chômage, alphabétisation faible dans le foyer, suivi judiciaire par la protection de l'enfance et de la jeunesse engagé, etc**). (Selon les annexes du livre *Le projet Démos*)

Cela étant, une enquête menée en 2016 sur le profil sociologique des familles montre, grâce à des questionnaires portant sur leurs caractéristiques sociales et leurs pratiques culturelles musicales, une certaine incohérence avec les critères de recrutement des familles Démos. En effet, il semblerait que « *ces familles sont en moyenne plus dotées que les résidents en quartiers prioritaires de la ville, notamment sur le plan du rapport à l'emploi, du niveau de diplôme et de la catégorie socioprofessionnelle. Deuxièmement, les parents enquêtés n'apparaissent pas si éloignés de la musique, même classique.* »³¹

Afin de mener à bien l'accompagnement de ces enfants et familles, une équipe de professionnels s'est regroupée pour penser la mise en œuvre du projet.

3.3.3 L'organisation de l'équipe de professionnels

Les orchestres fonctionnent indépendamment les uns des autres et sont constitués pour trois années.

L'apprentissage de la musique pour les enfants se fait en trois temps : en atelier, en stage et en orchestre.

- Il y a entre six et huit ateliers encadrés par trois intervenants (deux intervenants musiciens et un travailleur du champ social). Composé de douze à quinze enfants, chaque atelier a en son sein une seule famille d'instruments. Ces cours collectifs se déroulent deux fois par semaine et durent entre Une heure trente et deux heures par séance.
- Les rassemblements en orchestre ou *tutti*, réunissent une centaine d'enfants et une vingtaine d'encadrants toutes les six semaines, et sont dirigés par un chef d'orchestre.
- Les stages se déroulent deux fois par an et regroupent tous les enfants et les intervenants. Ils peuvent durer une ou deux journées.

Un enfant aura environ 120 heures de pratique musicale par an. Parmi ces temps d'apprentissage, différents professionnels vont être en interaction avec les enfants et

31 PICAUD, Myrtille, *Des familles dans l'orchestre, Approche sociologique du projet Démos*, Centre Européen de Sociologie et de Science Politique, 2018

les encadrants, tels qu'un danseur, un chef de chœur et un compositeur et/ou un arrangeur. Ceux-ci vont être très présents au lancement du projet, notamment le danseur et le chef de chœur. Le compositeur, lui, apparaîtra une fois à la fin de la troisième année pour présenter son œuvre, sa création.

Chaque année, enfants et encadrants présentent un concert public dans une salle de concert emblématique du territoire. Au moins un de ces concerts est à la Philharmonie de Paris.

3.3.4 L'encadrement

Actuellement 1519 professionnels sont impliqués dans le projet Ce qui nécessite une organisation très structurée.

- Les **intervenants artistiques** chargés de l'apprentissage musical au sein de l'atelier, sont des musiciens professionnels, d'artistes, musiciens d'orchestre ou professeurs spécialisés en conservatoire ou en école de musique. Ils travaillent avec des danseurs et des chefs de chœur qui interviennent au sein des ateliers environ une fois par mois. Leur rôle est pédagogique et artistique. Ils doivent former les enfants pour leur permettre de se produire lors du concert de fin d'année, mais ils peuvent aussi leur apporter d'autres compétences musicales et instrumentales.
- Les **référents sociaux** ont pour rôle le suivi éducatif et l'accompagnement social des enfants. Ils peuvent être animateurs, éducateurs spécialisés ou assistants sociaux. Leur rôle est : D'assurer le lien, l'information et la mobilisation des familles, d'ancrer le dispositif sur le territoire en organisant des sorties culturelles mais également des représentations publiques de l'atelier, de garantir le bon déroulé des ateliers et le bon apprentissage de chacun, en adoptant un accompagnement global de l'enfant. Cela implique une réflexion systémique. Ils prennent en compte l'enfant et sa personnalité, son environnement familial et sont en lien avec différents partenaires tels que, des psychologues, des professeurs des écoles, des assistantes sociales etc. Ainsi ils sont une source d'informations pour la Philharmonie et pour leurs collègues proches.
- Les deux intervenants musiciens et le référent social constituent un trinôme d'encadrants pour les enfants. Ce **trinôme** travaille en étroite collaboration.

Contrairement au danseur et chef de chœur, ces trois personnes travaillent ensemble avec le même groupe d'enfants, tout au long du projet. Le parcours éclectique de ces intervenants est présenté comme une singularité et un point central du projet.

Néanmoins, des réserves sont faites quant à la complémentarité et l'efficacité de ce trio de pédagogues. Il existe des points de divergences liés au fait qu'ils ne travaillent pas ou n'interprètent pas de la même manière les objectifs. Ces tensions sont récurrentes dans de nombreux ateliers. Une organisation interne s'est donc instaurée pour qu'animateurs et musiciens puissent travailler plus sereinement ensemble. Ainsi on peut voir une nette division dans leurs tâches. Les musiciens prennent le rôle du didacticien essentiellement centré sur la transmission des savoirs musicaux, tandis que le référent social s'occupe de la discipline, mais aussi des relations humaines (entre enfants, avec les familles et les musiciens) au sein du groupe. « Cette répartition des tâches est d'ailleurs perçue par certains représentants des structures sociales comme une manifestation de leur moindre importance dans le dispositif, ceux-ci pouvant se sentir mis à l'écart des enjeux pédagogiques des ateliers »³² Malgré le soutien des coordinateurs pédagogiques envers les référents sociaux, les musiciens prônent avec conviction l'éducation musicale comme élément central du projet. « Les intervenants musicaux, faisant prévaloir la logique de formation du musicien, peuvent être à l'origine d'une demande d'exclusion de ces enfants (*jugés perturbateurs*), en mettant en avant le fait que le groupe ne peut pas travailler dans ces conditions et que ces comportements problématiques entravent le processus de transmission. »³³

- Au-delà des fonctions inhérentes à son rôle, **le chef d'orchestre** se doit d'avoir une approche pédagogique. Les chefs recrutés ont, pour la plupart, une carrière artistique reconnue.
- Au sein de chaque orchestre, un intervenant musicien a la charge de maintenir une cohérence pédagogique entre tous les intervenants. Garant du respect des valeurs pédagogiques de Démos, le **référent pédagogique** remplit plusieurs

32 DESLYPER, Rémi, ELOY, Florence, GUILLON, Vincent, MARTIN, Cécile, Pratiquer la musique dans Démos : un projet éducatif global ?, Rapport d'étude, Observatoire des politiques culturelles, mars 2016

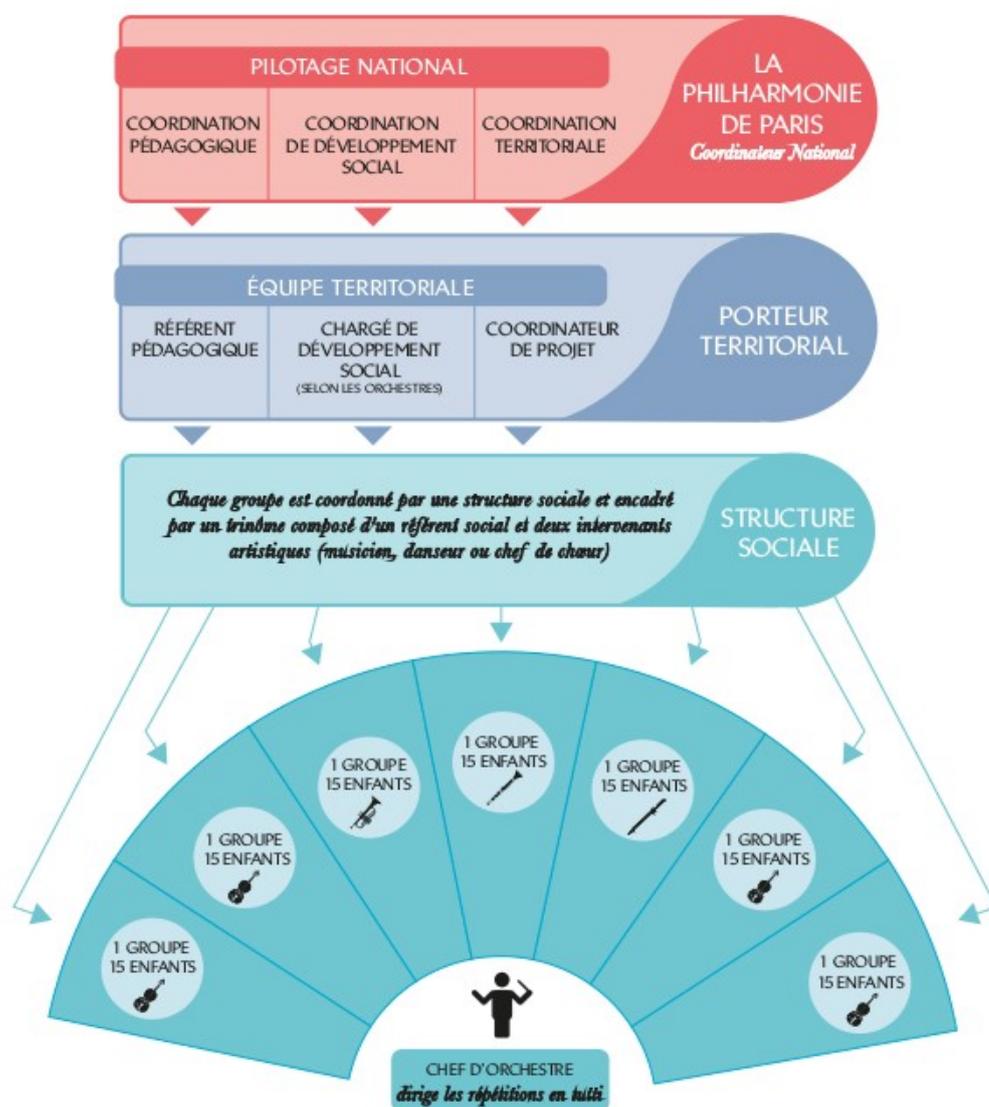
33 *Ibid.*

missions. Il propose des outils adaptés aux groupes, il est un soutien pour les pédagogues, il crée une unité entre les différents ateliers et il est également l'interlocuteur privilégié des responsables de la pédagogie à la Philharmonie de Paris.

Ces informations sont tirées du site de la Philharmonie de Paris ainsi que d'un mémoire réalisé par Catherine Bonnet intitulé : « L'expérience Démon du point de vue des musiciens et des référents sociaux : quelle appropriation ? Une approche sociologique du travail dans un dispositif de démocratisation culturelle »

LE FONCTIONNEMENT D'UN ORCHESTRE DÉMOS (105 ENFANTS)

34



34 BAYLE, Laurent, *Démon : une transformation de longue portée*, Philharmonie de Paris, « Démon 10 ans », Dossier de presse, édité

3.4 Les pédagogies de Démos

3.4.1 L'orchestre

En accord avec le choix de la découverte et de l'apprentissage musical au travers du collectif, Démos a fait de l'orchestre l'élément central autour duquel s'organise son approche pédagogique. De ce fait, les ateliers ont pour mission de préparer les enfants au grand concert de fin d'année. Ce concert est considéré comme l'accomplissement de leur parcours au sein de Démos. C'est en quelque sorte une finalisation de l'activité par le projet. La pratique orchestrale et le concert permettent de sanctionner les progrès des élèves mais également de valoriser leur investissement. Ce choix de la pratique orchestrale, mais également l'objectif d'amener les enfants vers des pratiques culturelles auxquelles ils ne sont pas habitués, orientent vers la découverte du répertoire de la musique savante occidentale.

3.4.2 Répertoire de l'orchestre symphonique : faciliter l'accès aux œuvres symphoniques

L'enjeu majeur du dispositif est d'adapter des œuvres du répertoire symphonique à des musiciens débutants. Chaque œuvre est arrangée pour solliciter à part égale tous les pupitres d'instruments. Ces pièces écrites ciblent les compétences instrumentales, vocales et corporelles à acquérir graduellement et favorisent ainsi une découverte d'un patrimoine large de culture musicale par les enfants et leurs familles. L'orchestre est un moment pédagogique collectif central.

« L'apprentissage de l'instrument se fait dans le cadre de l'orchestre c'est à dire dans un cadre favorisant la coopération entre les enfants, mais aussi entre les enfants et les adultes encadrant les ateliers. »³⁵

- La première année, les enfants découvrent ce qu'est l'orchestre en travaillant une œuvre du répertoire baroque. Ils vont alors intégrer les notions de chant, de danse et de jeu instrumental. Des notions de rythme sont abordées par des percussions corporelles simples souvent accompagnées par un tambourin. La forme évidente de la pièce permet de repérer les changements de thèmes et de tempo. Les enfants jouent, chantent et dansent de mémoire, stimulant ainsi

35 Philharmonie de Paris, *La pédagogie* [en ligne], projet Démos,

<http://demos.philharmoniedeparis.fr/>

leur oreille et leur mémoire. Un moment d'improvisation ou encore de « bruit » est ajouté à la pièce, ce qui incite les enfants à expérimenter et explorer leur instrument. L'objectif, en jouant une ou deux pièces d'un bout à l'autre, est de procurer un sentiment de réussite qui incite les apprenants à se surpasser et à améliorer leur jeu.

- Une œuvre de musique de tradition orale est aussi abordée lors de cette année de découverte, favorisant encore la transmission orale et la diversité des cultures. En chantant dans une nouvelle langue, en contextualisant l'œuvre (les musiques de fêtes sont souvent choisies pour relier la musique à la vie sociale), en ayant une rythmique asymétrique et des modes mélodiques spécifiques, le tout basé sur une relative simplicité des mélodies, tout cela est calculé selon des démarches pédagogiques valorisantes pour l'enfant. C'est aussi un pari pour les arrangeurs d'adapter au plus près un thème de musique de tradition orale en une partition d'orchestre.
- La deuxième année participe à renforcer ces acquis en ajoutant une représentation écrite du langage appris dans un objectif d'autonomiser et de valoriser l'élève. Pour ce faire, ils utilisent une pièce du grand répertoire tel que l'*Ode à la joie*, le final du quatrième mouvement de la *symphonie n°9* de Beethoven. En partant du principe que les enfants connaissent à minima le thème, ils vont apprendre à le comprendre et à le jouer. Il s'agit pour eux d'être intégrés dans la pièce en fonction de leurs capacités tout en restant au plus près de l'œuvre.
- Lors de la troisième et dernière année, les enfants découvrent une création contemporaine et rencontrent le compositeur. La création a pour but de faire découvrir un nouvel univers de la musique et de toucher l'imaginaire des élèves. Dans la partition, apparaissent différents effets sonores, comme des bruits de souffle dans l'embouchure, des bruits de clés, d'archet, de cordes tirées etc. Ces modes de jeux apportent une dimension ludique à la pratique instrumentale au sein même d'une pièce de musique savante.

Les arrangeurs, parfois, séparent les voix au sein d'un même pupitre pour les adapter à des niveaux différents.

Pour s'emparer de ces pièces de répertoire, Démos a choisi de mettre en place, au sein de ces ateliers, un apprentissage musical basé sur de la pratique collective comprenant de l'oralité et de la formation musicale.

3.4.3 Formation musicale

Démos a une approche singulière de la formation musicale, puisqu'on y fait le pari de faire apprendre la musique en commençant par la pratique collective et non par la théorie. Néanmoins, tous les intervenants artistiques ont pour objectif qu'à la fin du parcours Démos, les enfants aient acquis des notions de Formation Musicale suffisantes pour intégrer un enseignement dans un conservatoire. La Formation Musicale est donc omniprésente dans les ateliers, les stages et les tutti. Les encadrants utilisent des méthodes qui contribuent à un apprentissage par le jeu et la pratique. Cela rend les savoirs plus attrayants et donne un sens concret aux notions. Une approche favorisant le ressenti corporel comme la méthode Dalcroze est souvent employée. La dimension théorique et écrite de la formation musicale intervient à partir de la deuxième année.

3.4.4 Pratique collective

Une autre particularité de Démos est l'apprentissage de l'instrument par une pratique collective. La Philharmonie se différencie par l'utilisation de pédagogies présentées comme novatrices telles que la transmission orale ou la pédagogie de groupe pour s'adapter à son public. L'expérimentation est au cœur de la philosophie pédagogique Démos. De ce fait, il n'y a pas de cours types, de méthodes imposées. La Philharmonie laisse donc aux intervenants une marge de liberté et d'expérimentation pédagogique. Comme le dit Patrick Toffin, (responsable des pratiques musicales et conseiller musical), « *la méthode pédagogique Démos est pensée comme une boîte à outils qui permet au pédagogue d'approfondir sa propre réflexion. Cette méthode ne se veut pas prescriptive, mais incitative* ». ³⁶Les nombreuses expériences, menées par les intervenants, remontent aux coordinateurs pédagogiques qui, eux, nourrissent le projet dans sa globalité en enrichissant leurs réflexions. La Philharmonie propose quelques formations, souvent pour soutenir les intervenants, mais ne propose pas

36 livre : *Le projet Démos*,

d'exemples ou d'explications de ce qu'est la pédagogie de groupe et la manière de l'appliquer.

- L'apprentissage du chant et de la danse. Les premiers pas des enfants dans le projet se font sans instrument. Ils apprennent des chants baroques, traditionnels, ou encore des comptines ou des gammes, des percussions corporelles, des mouvements de danse etc. Les intervenants éveillent et stimulent, en quelque sorte, la curiosité des enfants. Les danseurs et chefs de chœur sont très sollicités au début, leurs interventions en atelier s'espacent au fil du projet. En parallèle, les enfants apprennent aussi la vie en groupe, le *faire ensemble*.
- L'apprentissage par la pratique collective. Au bout de deux ou trois mois, les élèves reçoivent leurs instruments. Commence donc la pratique instrumentale en groupe. Ils apprennent essentiellement par oralité, c'est-à-dire par imitation puis par mémorisation. « *Le premier axe de la pédagogie Démos est le contact direct des enfants avec la musique, donc une approche par le faire.* »³⁷Le trio d'enseignants favorise une coopération et une entraide entre ses élèves en appliquant des pédagogies telles que les pédagogies du jeu, de projet, coopérative, active. L'aspect ludique est très présent lors des ateliers. La notion de plaisir à travers la mise en place est induite par le jeu musical . Vient ensuite la notion de « pratique » qui s'apparente directement aux pédagogies actives.
- L'oralité vers l'écriture. Le passage à l'écrit est important pour l'après Démos. L'écriture et la lecture sont donc travaillées minutieusement à partir de la deuxième année, dans le but de favoriser l'adaptation des enfants qui s'inscriraient dans un conservatoire par la suite.

³⁷DELEBARRE, Gilles et LABORDE, Denis, *Le projet Démos*, Philharmonie de Paris, 2019

4. Conclusion

Le projet Démos, malgré son ambition d'émancipation sociale et sa volonté d'utiliser des pédagogies innovantes, reste très ancré dans le schéma traditionnel de l'apprentissage de la musique. Sous le pilotage centralisé de la philharmonie de paris, Démos, à l'instar des conservatoires, fait de l'orchestre l'objet autour duquel se construit son projet pédagogique. De ce fait, il apparaît comme étant ardue de s'extraire des us et coutumes qui se rattachent à cette forme extrêmement codifiée de faire de la musique.

Ainsi on peut se poser les questions suivantes :

- Est-il efficace de vouloir intégrer des enfants par le biais d'un apprentissage de la musique en le contournant du circuit traditionnel des conservatoires ?
- Dans quelles mesures les pédagogies employées au sein du projet Démos sont-elles en adéquation avec les ambitions sociales du projet ?
- Est ce que ce type d'orchestre correspond bien aux objectifs annoncés?

Il peut y avoir un écart important entre le projet annoncé et les pratiques réelles. Nous allons donc enquêter pour mieux comprendre le fonctionnement effectif du dispositif tel qu'il peut être perçu par les acteurs.

III. ÉTUDE ET ANALYSE DU FONCTIONNEMENT DE DÉMOS À TRAVERS LES PERCEPTIONS DE CES ACTEURS

1. Méthodologie

1.1 Les enquêtes

Pour chercher à répondre à ces questions et mieux comprendre le fonctionnement effectif, une enquête qualitative a été menée pour analyser les perceptions du fonctionnement par certains acteurs du dispositif.

1.2 Caractéristiques des interviews et des interlocuteurs.

Le but de mes entretiens est de recueillir les points de vue de différentes personnes à propos de Démos. À partir d'une même grille de questions pour tous, modulable en

fonction des réponses des uns et des autres, je souhaite particulièrement connaître leurs opinions sur les sujets suivants :

- La description du dispositif, en insistant sur le fonctionnement, le rôle et la place des différents acteurs ainsi que les pédagogies utilisées dans les ateliers et dans les tutti d'orchestre.
- Les points forts, les points faibles et les limites du projet.
- Les améliorations à apporter.

Guide des entretiens	Parcours professionnel. Leur rôle dans le dispositif.	Pédagogie dans les ateliers. Pédagogie dans l'orchestre.
	La place de l'enfant et ce qu'il apprend.	Le rôle des encadrants. Fonctionnement du projet.

Les trois entretiens semi-directifs, effectués par téléphone en Mars 2020, ont une durée d'une heure cinq en moyenne.

Ces entretiens ont été enregistrés, puis retranscrits intégralement pour en faciliter l'analyse.

Dans ces retranscriptions sociologiques, mot à mot, les blancs et les hésitations sont notés avec les « ... », les trois points de suspension, et les « (rires) » entre parenthèses. Les erreurs de grammaire et de syntaxe ont été gardées pour conserver le côté naturel de la conversation. J'ai néanmoins décidé de rectifier quelques erreurs pour faciliter la compréhension du texte d'un interlocuteur d'origine italienne, malgré son excellente maîtrise de la langue.

Pour élargir le plus possible les points de vue et en partant du principe que les opinions changent en fonction de la place que l'on occupe dans une structure, j'ai choisi d'interviewer les personnes suivantes (les prénoms ont été modifié) :

- Philippe, un coordinateur de projet d'une trentaine d'années, qui travaille dans les bureaux de la Philharmonie et qui est en charge de cinq orchestres Démos.
- Yves, un musicien intervenant, tubiste, d'environ cinquante ans.
- Cécile, une référente sociale, en l'occurrence une éducatrice impliquée dans le projet (quarante ans).

1.3 Analyse des données

Après les retranscriptions, j'ai élaboré une méthodologie pour effectuer l'analyse de ces ressources sans utiliser d'outils de traitement de l'information.

En premier lieu, j'ai lu les textes dans une lecture flottante, pour m'imprégner des documents. Il s'agit de les lire et relire pour en comprendre leurs contenus. Grâce à ces lectures, des premières impressions viennent orienter des objets de recherche.

Pour dépasser ce premier stade d'analyse et afin de ne pas me limiter à ce qui apparaît de façon immédiate, j'ai dû approfondir mes recherches à l'aide d'une grille de recherches par thèmes que voici :

- Le rôle des accompagnants et leur formation
- L'orchestre
- La pédagogie
- Le volet social

Munie de cette grille de recherches, j'ai regroupé toutes les données qui concernent ces thématiques pour ensuite les reformuler en m'appuyant sur des citations. J'ai ensuite pu voir des sous-catégories et procéder de la même façon.

Pour ne pas perdre de vue l'objet de mes recherches, j'ai entrepris de cibler les concepts au plus près de mes interrogations. Évidemment mes interlocuteurs, ayant une prise de parole plus ou moins libre, ont pu faire entendre de nouvelles hypothèses très intéressantes que je ne prendrai en compte que si celles-ci apparaissent comme importantes ou complémentaires dans mes recherches.

L'abondance des éléments recueillis grâce aux propos bruts liés au langage parlé des interlocuteurs, se révèle très riche mais aussi difficile à analyser.

La quantité peu nombreuse des entretiens ne permet pas ou peu de les mettre en comparaison. Dans une recherche plus poussée, c'est-à-dire par le biais d'un collectage plus grand d'entretiens qualitatifs et quantitatifs, il aurait été pertinent d'élaborer une analyse comparative.

Dans le cas présent, l'analyse découle d'une mise en évidence par thèmes, d'abord générale puis plus ciblée des points de vue des uns et des autres.

Pour avoir une évolution dans ces analyses, je commence par les points de vue de Philippe qui sont très formels et organisationnels du fait de son poste haut placé à la Philharmonie. Viennent ensuite les propos de Yves qui, lui, possède une grande expérience sur le terrain et qui a aussi une grande compréhension du cadre administratif du projet. Puis ceux de Cécile.

2. Analyse par thèmes

2.1 Le rôle des accompagnants et leur formation

2.1.1 Une structure hiérarchisée sous la houlette de la Philharmonie

Dans ses propos, Philippe explicite les rôles et la place de chacun. Il développe le fait que le ou la cheffe d'orchestre travaille en coopération avec le coordinateur pédagogique qui, lui, fait le lien avec le référent pédagogique qui transmet aux intervenants musiciens. L'inverse est aussi vrai. Quand un professeur a quelque chose à faire remonter à la Philharmonie, il s'adresse d'abord au référent pédagogique qui s'adresse au coordinateur pédagogique. Le vocabulaire utilisé met en évidence un cadre très hiérarchisé. Le fonctionnement est donc très hiérarchisé avec une répartition des rôles aux différents niveaux du projet.

P : « Il y a un aller-retour intéressant entre les terrains et la Philharmonie. »

« Il y a une différence entre mon rôle de coordinateur pédagogique et celui du référent pédagogique parce que je suis beaucoup moins sur le terrain que le référent pédagogique. Je n'interviens pas dans les ateliers. Par contre, je fais vraiment le lien entre la Philharmonie, en tant qu'institution »

« C'est indispensable que le référent pédagogique contacte les musiciens qui interviennent dans les ateliers ou aille les voir pour les visiter, pour voir ce qu'ils font, pour les soutenir. Pour que ensuite, cette personne, la référente pédagogique, fasse remonter tout un tas d'informations pour le, la cheffe d'orchestre ».

Les enjeux de pouvoir dont témoigne cette organisation relèvent d'un système très organisé et hiérarchisé.

Cependant, ce fonctionnement hiérarchisé, s'il a des avantages organisationnels mis en perspective par le coordinateur de projet, peut poser des problèmes dans la relation avec les acteurs de terrain.

Ainsi, Yves témoigne des problèmes quotidiens dans lesquels les intervenants sur le terrain ont l'impression de ne pas toujours être suffisamment entendus et soutenus.

Y : « Il faudrait ensuite qu'il y ait beaucoup plus de réactivité de notre hiérarchie sur les problématiques qu'on peut rencontrer qui sont toutes différentes en fonction du territoire, des enfants et des intervenants. Et malheureusement il y a un petit côté autruche. Je fais comme si j'avais pas entendu. »

2.1.2 Rôles, échanges et communication

Il y a tout un système de communication mis en place pour favoriser un travail qui se veut collaboratif. Ainsi chacun a et connaît son rôle, sa place et possède un faisceau de tâches à accomplir. Cette organisation est cependant très directive et laisse peu de places aux acteurs.

P : « Il y a un des musiciens qui a un rôle, en plus que d'être enseignant, un rôle d'unification des informations, de partage d'outils »

« c'est moi qui suggère les œuvres aux chefs d'orchestre. (...) Je choisis les formations auxquelles les professeurs vont pouvoir assister. »

Pour arriver à la production finale, il est important que les intervenants soient accompagnés, soutenus et qu'ils possèdent une tâche à accomplir dans laquelle ils sont formés.

P : « Les référents pédagogiques, ont besoin d'être accompagnés. »

Bien entendu, certains pédagogues et chefs d'orchestre sont des artistes réputés et ont peu de temps à consacrer du point de vue de l'organisation.

Il semble normal de déléguer les tâches à des personnes considérées comme « non artistes », qui possèdent des compétences en management par exemple.

P : « Un chef d'orchestre qui a une activité artistique ne peut pas gérer tout ça. Il n'a pas le temps. » « Le référent pédagogique aussi enseigne et peut-être enseigne ailleurs, ne peut pas tout faire non plus. Voilà, on se partage les tâches. »

Au vu de la difficulté à coordonner un dispositif de cette taille, la communication est très travaillée autant par des échanges en direct que par des outils installés sur internet. Ces organisations relèvent d'une régulation du travail collaboratif. Ainsi, des échanges sont organisés et préparés en amont.

P : « Les échanges sont indispensables, il y a toujours un debriefing, un temps d'échange qui dure vingt, trente minutes minimum à la fin de chaque tutti, entre les professeurs et le chef d'orchestre. C'est un moment très important où chacun peut s'exprimer par rapport à son ressenti par rapport à la répétition; puis le chef d'orchestre donne des consignes pour la répétition suivante et de façon très précise, ce qu'il faut travailler, ce qu'il faut renforcer, des idées pour travailler, même dans l'atelier. »

Ces échanges permettent aux acteurs de s'exprimer sur leur ressenti mais en dernier lieu, la finalité de ces moments se trouve au niveau des directives du chef d'orchestre. On retrouve encore ici le côté hiérarchisé du système.

P : « C'est la personne qui donne les consignes musicales pour l'avancée du travail orchestral aux professeurs. »

Le chef d'orchestre, même s'il n'est pas seul à prendre des décisions ou à donner des directives, possède une grande responsabilité et une grande autorité sur les intervenants artistiques.

Cécile, quant à elle, nous parle de son rôle de coordinatrice qui se veut moins directif.

C : « je suis dans l'accompagnement du groupe d'enfants et aussi des musiciens. De coordonner un petit peu cette pratique et ces outils de la musique... »

On voit ici une confrontation entre des rôles différents, portant pourtant le même nom de « coordinateur ». Le point de vue du haut de la pyramide est très directif lorsqu'une personne du terrain est dans l'accompagnement, dans la coordination.

2.1.3 Formation

Du fait que la régulation est difficile, la question de la formation apparaît fondamentale dans le déroulement du projet.

Il y a donc deux journées de formation organisées deux fois par an pour que toute l'équipe d'un orchestre, qu'elle soit sur le terrain ou dans les bureaux de la Philharmonie, se rencontre et se mette au clair sur les objectifs à atteindre et comment les atteindre via des outils pédagogiques. Ces journées sont organisées par le coordinateur pédagogique avec l'aide du référent pédagogique.

P : « Que Démos soit un projet avec un vrai esprit d'équipe. Il faut au moins qu'il y ait une journée de rentrée au début et une journée de bilan à la fin de l'année. »

« Je choisis les formations auxquelles les professeurs vont pouvoir assister. Il y a en a au moins deux obligatoires chaque année. »

Yves, lui, met le doigt sur le fait que les musiciens ne sont pas formés dans leur parcours à travailler en équipe dans un cadre pédagogique. Peut-être serait-il nécessaire de faire des formations en amont du démarrage du projet, pour que les intervenants se rencontrent et se forment. Des analyses peuvent être effectuées afin de former les équipes selon les capacités, les affinités, les lacunes des intervenants. Certaines difficultés que peuvent rencontrer les musiciens encadrants sont bien au-delà de leurs compétences, ils se retrouvent démunis et avec peu d'aide de la part de leurs supérieurs.

Y : « C'est pas si évident que ça de travailler ensemble notamment pour des musiciens. C'est quelque chose qui est assez rare dans notre parcours, dans notre apprentissage. »

« On se retrouve dans des situations où on n'a absolument aucune formation à ça. »

« Commencer par faire des petites formations avant, d'anticiper mieux, de recruter avec deux mois d'avance et puis d'organiser des formations pendant le mois qui précède le démarrage. »

Cécile, elle, pointe le manque de formation et/ou d'expériences des adultes qui encadrent les enfants. Les animateurs, selon elle, ne sont pas formés, pas prêts et les collectivités ne leur donnent pas le temps nécessaire pour se former. De plus, les

formations proposées par la Philharmonie sont peu adaptées à leurs besoins. Elle évoque elle aussi l'idée de se former en amont du projet.

C : « Il y a les référents terrain qui ne sont pas formés à accompagner. La plupart, ils viennent de l'animation, ils sont formés à animer, pas à accompagner... »

C'est la même chose pour les intervenants musiciens. Ils sont très bien formés pour enseigner la musique mais ils oublient que l'enseignement ne comprend pas que la technique instrumentale et la culture musicale. L'apprentissage des savoir-être est très souvent oublié. Il serait intéressant pour les intervenants artistiques d'avoir des compétences dans l'animation pour mieux appréhender un groupe d'enfants.

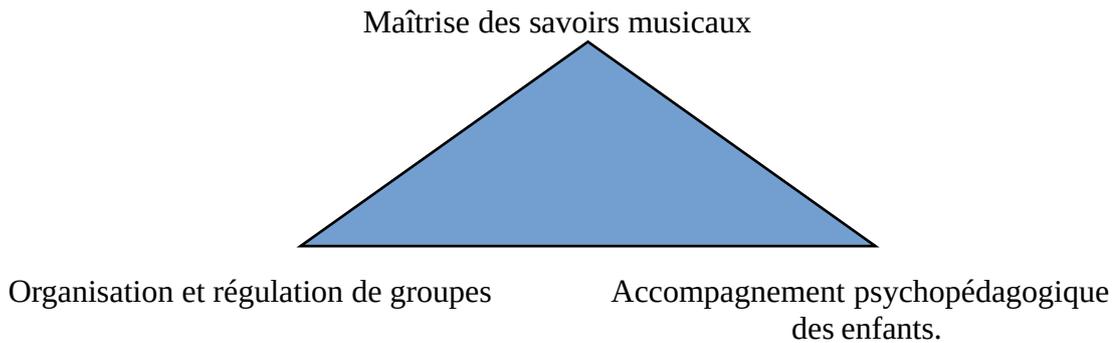
C : « Ils sont là en temps que musiciens mais ils ont cette partie aussi d'apprentissage de l'être ». « C'est pas forcément apprendre que la musique, on n'est pas là pour former un musicien mais pour former un enfant à une approche ».

Des formations leur sont proposées mais ils ne viennent pas ou peu car elles ne sont pas rémunérées par la Philharmonie. Elle souligne les problématiques suivantes :

C : « Comment sont accompagnés les accompagnateurs ? »

« De quoi est constitué le groupe adultes qui travaille avec les enfants ? »

Les questionnements de Cécile évoquent la dimension des compétences que doit avoir l'adulte accompagnant un orchestre et la difficulté à se former. Pour être à même d'encadrer des enfants au sein d'un atelier et d'un orchestre, trois dimensions doivent être appliquées (cf schéma). Cécile souligne le manque de considération des aspects psychopédagogiques et d'organisation et régulation des groupes soit par manque de formation, soit par manque d'intérêt. Les dimensions musicales étant très, trop présentes dans l'organisation des activités, il y a un déséquilibre dans l'accompagnement.



2.1.4 Recrutement

Dans le recrutement des intervenants artistiques, les points de vue divergent. Le coordinateur, en charge des recrutements, évoque la corrélation entre les profils recherchés et les objectifs du projet.

P : « Je suis comme on pourrait dire un conseiller expert, important parce que évidemment c'est la Philharmonie qui porte Démos en tant que projet. Donc on est la source d'informations, de soutien important. Et même des décisions de certaines choses. Mon rôle est de participer aux recrutements des musiciens. En tant qu'expert musicien, musical... les directeurs de conservatoire recrutent les musiciens et il y a toujours ma présence aussi pour valider, pour que du point de vue de Démos, il y ait aussi certaines qualités qu'on cherche, qui sont propres à Démos. »

Ainsi, il soutient le fait qu'il y ait de belles complémentarités de compétences, de belles rencontres dans les équipes pédagogiques.

Tandis que Yves accuse certains recrutements de se faire dans l'urgence ou sans vision du binôme ou du trio qui sera amené à travailler ensemble, ce qui est préjudiciable à une bonne entente et une efficacité optimale. Il met l'accent sur un réel problème au niveau du recrutement.

Y : « Mais le vrai problème, il est au niveau de ce que j'ai appelé tout à l'heure le recrutement. »

« Il faudrait ensuite que au démarrage dans les recrutements des intervenants et dans les choix des binômes qui sont mis en place, il y ait un peu plus de concertation. (...) à partir du moment où deux personnes travaillent ensemble et ne s'entendent pas, ou ont des visions trop opposées, forcément la transmission est d'autant plus compliquée. (...) Il y aurait besoin, à un moment donné du démarrage, quand on constitue les binômes, de faire se rencontrer les gens. »

« Et en plus si tu rajoutes à ça une intervenante du champ social qui n'a absolument pas l'habitude des enfants, voire qui est juste là parce que ça fait des heures en plus dans son emploi à la maison de quartier.ça devient un véritable enfer. »

« Il y a pas mal de recrutements qui se font dans l'urgence, à quinze jours du démarrage »

2.2 Pédagogie

Les entretiens témoignent de nombreuses tensions dans le registre pédagogique, entre le cadre formel du projet et ce qu'il se passe réellement sur le terrain. Ainsi Philippe explique le cadre institutionnel tel qu'il est décrit plus haut, tandis que Cécile et Yves, acteurs de terrain, témoignent de réalités bien différentes.

2.2.1 Objectifs et cadre pédagogique

Philippe explique de façon formelle la mise en place, le cadre pédagogique du projet. Celui-ci est prépondérant et comprend un espace de liberté, d'expérimentation : la première année est consacrée à l'apprentissage musical par oralité, mais avant cela, les enfants ont une approche sensorielle, corporelle et chantée. À l'aide d'intervenants danseurs et chefs de chœur, les enfants, par le corps et les sens, font leur premier pas dans la musique. Vient ensuite la deuxième année où les élèves renforcent ces acquis et ajoutent à cela des bases d'écriture, de lecture et de culture musicale. La troisième année, tous ces savoirs doivent être acquis pour faciliter la passerelle avec l'après Démos. Il souhaiterait que cette organisation demeure.

Yves connaît très bien le cadre pédagogique instauré par la Philharmonie mais marque une différence entre ce qui est écrit, la manière de faire et ce qu'il se passe en réalité sur le terrain. Il met en évidence des difficultés dans lesquelles apparaissent la

question des objectifs affichés par rapport aux possibilités du public et aux conditions matérielles.

Le découpage par année se révèle être une base de travail, de direction, mais n'est pas respecté car trop rigide. De plus, les heures pédagogiques ont diminué considérablement et les objectifs sont trop hauts pour qu'il y ait le temps de bien les travailler et de monter d'autres projets.

Y : « On a perdu à peu près, en quatre ans, environ trente heures de pédagogie par saison. Ce qui représente, à raison de 3 heures et demie par semaine presque neuf semaines de cours. »

« Sortir du programme imposé par la Philharmonie et s'autoriser quand c'est possible de monter un ou deux morceaux dans l'année en plus, qui sont vraiment liés au groupe. Mais ça reste difficile et on ne nous donne pas vraiment les moyens de le faire. »

Pour Cécile, l'objectif final est trop haut. Il y a beaucoup de pression, de performance et de manque de temps. Le résultat final est tellement haut qu'on en oublie l'enfant qui devrait être au centre du projet. Les envies et les besoins des enfants ne sont pas pris en compte et les encadrants ne sont pas assez à leur écoute, ni ne prennent en considération leur rythme qui leur est propre. La production finale est primordiale.

C : « Il faut produire quelque chose, il faut être au top. »

« C'est dur pour certains enfants parce qu'ils ne savent pas ce que c'est que d'être au top. Il y a une pression telle et on en oublie l'enfant qui est l'acteur en fait de ce projet... »

« On est contraint dans du temps, dans des objectifs ».

Aussi, elle parle de l'équipe pédagogique qui n'a pas assez de temps pour mettre en place tout ce que la Philharmonie demande. L'importance de se retrouver à trois, le trio d'encadrants, d'avoir du temps pour préparer les ateliers mais aussi pour échanger, communiquer, pour trouver une « force » commune pour mener à bien l'accompagnement des élèves. L'« être-ensemble » des enfants s'applique aussi à l'équipe d'adultes encadrants.

C : « Les objectifs ne sont pas clairs, pas explicités, et on peut s’y perdre. Au début on parle de l’importance du rôle social du projet et finalement on se concentre sur l’apprentissage de la musique. On veut faire apprendre une musique élitiste alors que le projet parle d’intégrer des enfants. Ce sont deux choses différentes, les intervenants ne sont pas au clair avec ça. »

L’apprentissage musical prend le pas sur le volet social.

2.2.2 Profil et besoins du public accueilli

Selon Yves il n’y a pas assez de recherches sur la typologie des enfants recrutés pour que les intervenants puissent réellement adapter leurs méthodes d’apprentissage. Il y a des enfants avec des problèmes de concentration, d’autres peuvent avoir un léger handicap, s’il n’y a pas d’analyse en amont du profil des élèves, les intervenants se retrouvent en difficulté pour former une vie de groupe viable.

Y : « Ça peut être des problèmes d’audition, des problèmes de concentration, ça peut même être un handicap physique mais qui n’est pas très prononcé. »

« Le «recrutement» des élèves est fait sur des critères qui sont d’ordre sociologique. (...) Il n’y a absolument pas à ce moment-là de considérations sur la capacité des parents, d’une part à suivre les enfants et à les amener quelque part »

« C’est assez difficile d’avoir une homogénéité »

La recherche d’homogénéité au sein d’un groupe semble contraire à la philosophie du projet et ramènerait à vouloir appliquer un enseignement musical traditionnel. Or, Le sens du projet est d’accueillir un public à priori éloigné de la culture musicale, ce qui pose des questions pédagogiques importantes en rupture avec les pratiques habituelles des enseignants musiciens.

« L’hétérogénéité implique qu’il n’y ait pas de connivence au code de la culture ce qui peut troubler les professeurs. Il semble important d’adapter un accompagnement spécifique dans ce cadre.

Les codes culturels habituels sont inconnus des enfants, ce qui met en difficulté les professeurs.

Pour Cécile le suivi des enfants dans le projet est insuffisant. Il y a des abandons à cause d'un trop faible accompagnement de certains enfants.

C : « Il n'y a pas assez d'écoute de ce que ressent l'enfant, du coup on peut les perdre très facilement. Il y a tellement de choses que ça peut les dépasser et on peut les perdre. » Si un élève ne s'adapte pas, l'exclure est plus facile que l'inclure. « Si tu ne rentres pas dans le cadre, si tu n'es pas apte, tu sors... »

Dans les ateliers, la vie de groupe est mise en avant. La musique est un prétexte qui permet aux enfants d'apprendre d'autres compétences telles que l'entraide, l'autonomie, la collaboration, finalement les relations les uns aux autres, l'être-ensemble.

C : « Mais eux, ce qu'ils ont retenu, je pense que c'est la vie du groupe... »

Elle a délibérément choisi un groupe d'enfants de profils hétérogènes pour favoriser ces savoirs. La question du savoir-être devient in fine très importante.

Dans son approche éducative elle privilégie l'individu dans le groupe, quand ces collègues, autant les professeurs de musique, les animateurs ou le chef d'orchestre, travaillent le groupe sans prendre en compte l'individu. C'est d'autant plus illustré dans les rassemblements d'orchestre.

C : « On veut réunir des individus pas habitués à ça, dans un groupe orchestre avec un cadre hyper figé, sauf que chaque individu avance à sa manière, à son rythme et ça, ce n'est pas pris en compte... ».

Elle remet en question la manière dont l'objectif principal du dispositif est mis en place. Celui-ci est supposé concerner l'inclusion, l'émancipation des enfants par une pratique orchestrale. Or, il n'apparaît que peu d'inclusion, ni de prise en compte de l'enfant au sein de l'orchestre. Favorisant le groupe et le rendu musical final, les enfants se retrouvent délaissés.

2.2.3 Adaptabilité pédagogique

Selon Philippe, le répertoire classique, baroque, contemporain et parfois traditionnel est très riche et constitue une base solide d'apprentissage de l'instrument. Dans la pédagogie collective, beaucoup d'éléments de formation musicale notamment, sont abordés par le jeu, par des moyens ludiques afin de s'adapter aux publics éloignés de ces pratiques.

La production est une part importante du projet. Les grands concerts de fin d'année à la Philharmonie sont valorisants pour les enfants et donnent du sens à leur pratique.

L'orchestre est un outil pédagogique, il permet aux enfants de jouer comme des musiciens professionnels joueraient sur scène.

P : « Utiliser l'orchestre symphonique comme objet pédagogique. »

Pour Yves, il ressort ici que le projet cherche à développer des pratiques pédagogiques un peu différentes, la question étant de savoir si ces pratiques sont réalisables.

Y : « La pédagogie de groupe c'est quelque chose d'intéressant. On peut développer des jeux, des modes d'apprentissage qui peuvent parler à tout le monde. On a une capacité à pouvoir jouer sur toutes les intelligences. Aborder la même notion par plusieurs entrées. »

Il met en avant l'avantage des pédagogies de groupe pour adapter les pédagogies aux spécificités des enfants. Néanmoins, le désir un peu illusoire de forger un groupe homogène demeure.

« On se retrouve facilement avec des classes, (...) Avec des enfants largués, qui décrochent et des enfants qui, par contre, s'ennuient parce que le groupe n'avance passe vite. (...) Il y a des écarts très conséquents. Une grosse difficulté à déterminer l'homogénéité, qu'elle soit à la fois valorisante pour tout le monde et qui n'accentue pas les fractures déjà existantes de société par exemple ou simplement de niveau et aussi des capacités d'apprentissage. »

« On a pu vraiment travailler sur le groupe, son intégration, mettre en place des systèmes (...) on a pu adapter aussi notre enseignement en lien avec ses problèmes. »

C'est donc un enjeu important de réfléchir à la spécificité des pédagogies de groupe et aux formats pédagogiques adaptés à ces publics.

« Ils apprennent des bases d'utilisation d'un instrument (...) À se comporter en groupe les uns vis-à-vis des autres (...) Ils apprennent aussi le consensus de se replacer au sein du groupe. »

Se plaçant du point de vue des enfants, on voit ici deux dimensions : musicale et sociale.

« Forger un groupe, c'est effectivement pendant les ateliers et les temps d'orchestre, mais c'est tout ce qui se passe au-delà du moment pédagogique. C'est les petits goûters ensemble, c'est une sortie culturelle. »

La vie de groupe est une préoccupation pour Yann. Il souhaiterait développer la cohésion de groupe mais le dispositif ne lui permet pas ou peu de le faire.

Enfin, l'orchestre est selon lui une source de motivation liée au projet qu'est le concert en orchestre symphonique.

« En orchestre, on arrive à obtenir des résultats assez étonnants de concentration, d'apprentissage, de dynamique, et assez étonnamment, les enfants sont très participatifs et survoltés dans l'envie de bien faire »

La pédagogie selon Yves est adaptée et pas assez adaptée. Il exprime un côté rassurant sur le fait que les pédagogies de groupes sont bénéfiques pour telles ou telles situations (notamment dans le fait de s'adapter aux besoins spécifiques de chaque enfant) et il dit aussi que les intervenants n'ont pas les moyens suffisants pour s'adapter aux besoins spécifiques des enfants. Pour développer le « vivre-ensemble », il faudrait aménager des espaces-temps en dehors des ateliers et de l'orchestre. Cela favoriserait l'entente et la place de chacun dans le groupe ce qui

induirait un meilleur apprentissage de la musique. Pour lui, le social, la vie du groupe sont aussi importants que la musique.

2.3 Les restitutions en orchestre

Outre la spatialisation évoquée, « *l'enfant doit retrouver des repères* », la réflexion de Philippe est principalement centrée autour du chef d'orchestre. De son expérience, de sa faculté à communiquer à l'équipe pédagogique du niveau d'exigence artistique qu'il apporte. Il est aussi le référent pour les enfants dans les rassemblements, les encadrants ne doivent pas intervenir.

P : « Le chef d'orchestre est leur interlocuteur principal lors des tutti ». « C'est un peu la raison pour laquelle on demande des chefs réputés et qui ont une vraie carrière artistique. Et pas juste un pédagogue qui sait diriger un petit peu dont ce n'est pas le métier... »

« Le chef d'orchestre c'est quelqu'un, qui, par sa carrière, son expérience artistique, peut apporter encore autre chose aux enfants. Il peut faire rayonner sur eux les mêmes choses qu'il fait rayonner avec un orchestre professionnel de plus haut niveau. (...) Ce n'est pas parce que ce sont des enfants débutants qu'on doit leur offrir quelque chose qu'on n'offrirait pas aux musiciens professionnels au niveau des grandes tensions artistiques, des sensations musicales. »

Philippe montre une vision de l'éducation, de l'apprentissage dans une perspective élitiste. Il valorise le fait d'offrir la culture sous ses formes savantes à des publics qui n'y ont pas accès.

Comme attendu dans le projet, Yves présente les bénéfices de l'orchestre.

Y : « Le fait, à la fin, de se retrouver à cent sur scène, à jouer un morceau avec les moyens qu'on a créés, ça reste une expérience complètement incroyable, aussi bien en terme de sensations, de son, de groupe, de dynamique, d'énergie. C'est assez incroyable l'orchestre. »

Si le chef d'orchestre remplit son rôle au niveau de sa capacité à être un bon interlocuteur pour les enfants, la démarche est réussie.

Y : « Il faut que le chef d'orchestre soit extraordinaire (...). Il y en a ils sont moins bien aussi, en tout cas moins bien pour ce qui est d'avoir des relations avec un groupe d'enfants »

Malgré ces paroles très positives, le fonctionnement de l'orchestre a aussi des limites et les problématiques de ces moments en orchestre restent similaires à celles d'un orchestre professionnel. Les cuivres sont oubliés, car au fond de l'orchestre et jouent très peu du fait du timbre sonore de leur instrument. Les enfants sentent une frustration car ils ne jouent pas beaucoup. Quand ils jouent, le chef leur demande tout le temps de jouer moins fort voire de supprimer une partie.

Y : « On ne fait pas beaucoup jouer les cuivres, ils sont tout au fond de l'orchestre, comme si ils étaient punis au fond de la classe près du radiateur. (...) Les enfants sont frustrés parce qu'ils voient que les cordes jouent beaucoup. »

Le travail à faire pour l'orchestre est primordial et il est très difficile de jouer autre chose que les partitions en atelier. Cela appauvrit le travail en atelier.

Y : « (...) sous couvert d'avoir ses rendus de fin d'année à la Philharmonie, ce grand concert de restitution avec des programmes qui sont plus ou moins bien pensés, ça nous oblige à travailler sur ce projet-là, où on n'est qu'un petit élément d'un tout. Et en réalité, on est focalisés sur ça, alors que ça pourrait être beaucoup plus intéressant de développer en parallèle, il ne s'agit pas d'arrêter l'orchestre au contraire, mais de pouvoir avoir le temps... »

Pour Cécile, l'orchestre est un lieu de rassemblement où l'enfant est peu pris en compte. Le rendu final encore une fois est primordial et les enfants en sont les pions. Les traditions, transmises par les adultes montrent des scissions, des clans au sein d'un moment musical qui se veut être un moment de partage.

C : « *C'est pas véhiculé par les enfants, c'est véhiculé par les adultes... C'est le système qui est mis en place pour que les enfants ne se connaissent pas et du coup il y a ce clan en fait. Il y a le clan cordes et le clan vents. »*

La spatialisation est évoquée par des questionnements : C : « *pourquoi les cordes sont devant et les vents au fond ? »*

Sans le dire frontalement, elle parle de hiérarchisation au sein d'un moment de partage. La place du chef d'orchestre est forte et permet peu aux enfants de rendre ce personnage accessible. On voit une progression lors de la dernière année, après que le chef a invité les enfants du groupe d'Arcueil à voir un concert qu'il donnait.

2.4 Volet social

Cécile met en avant l'accessibilité à l'univers de la musique classique d'un public éloigné de cette culture.

C : « *Démos, euh, la musique en fait c'est un outil pour rassembler des gens qui n'ont pas cette approche musicale ».*

La notion d'interdit revient car les familles se différencient socialement des publics habituels de la musique savante occidentale. Les codes sociaux leur sont inconnus, les familles ne s'y confrontent pas ou avec beaucoup d'appréhension. Elle évoque les stéréotypes autour de cette pratique tout en disant que Démos permet de passer outre ces stéréotypes. En apprenant les codes, on peut comprendre une pratique et se l'approprier.

C : « *Et Démos leur permet de comprendre qu'il peut y avoir un accès et que c'est pas l'argent qui bloque. C'est plutôt tous les préjugés qu'il peut y avoir autour de la musique qui font que c'est plus dirigé vers des familles qui ont de l'argent, voilà qui ont vécu dedans ».*

Le développement social n'étant que peu pris en compte dans la formation d'un animateur, cela pose question sur l'accompagnement des enfants et des familles.

Aussi lors des tutti d'orchestre, ce volet est trop peu pris en compte car il est difficile de faire du lien en grand groupe.

3. Conclusion

On remarque que les tensions présentes dans la présentation du projet sont repérables à travers les dires des acteurs du projet que j'ai interviewés. Les avis divergent en fonction de la place que chacun occupe au sein du projet. Ceux placés en haut de la pyramide présentent un projet exemplaire, ceux présents sur le terrain, en contact direct avec les enfants du projet, évoquent des tensions fortes qui émanent de l'organisation et des objectifs de Démos. Il y a une réelle différence entre les paroles des dirigeants qui, eux, sont en accord avec la vitrine du dispositif et les paroles d'acteurs de terrain, qui constatent que les modalités de réalisation ne sont pas à la hauteur des ambitions annoncées.

IV. ANALYSE DE L'ORCHESTRE AU REGARD DES PÉDAGOGIES ACTIVES : DÉMOS, UNE APPROCHE SINGULIÈRE

Le fondement philosophique de la démocratie est que chaque citoyen a une voix égale dans les prises de décisions au sein de la cité. C'est aussi le fondement des pédagogies actives, de prendre l'enfant comme un citoyen en devenir et de le responsabiliser, de l'impliquer dans l'apprentissage des savoirs par la construction de ces savoirs.

Démos, de part son acronyme, se réclame de cette philosophie.

Or, les entretiens ont confirmé l'hypothèse de départ selon laquelle la structure hiérarchisée de l'orchestre, qui est tout sauf un système démocratique, n'est pas le vecteur idéal d'émancipation et de socialisation des enfants.

Il convient donc de montrer en quoi les moyens mis en œuvres par Démos ne sont pas adaptés aux ambitions affichées.

Une réflexion sera menée pour tenter d'esquisser un modèle d'orchestre construit autour de la coopération et de l'égalité.

Il est plutôt aisé de voir les enseignements qui se démarquent dans ces pratiques orchestrales. On ne parle quasiment que d'un apprentissage musical par la pratique

collective. Il semblerait, dans l'esprit des concepteurs du projet, qu'une pratique collective ait des vertus de socialisation et d'éducation : « *Une telle expérience pédagogique participe non seulement à la formation musicale et artistique des jeunes mais à leur formation sociale et citoyenne* »³⁸

Ou encore : « *Ces enfants auxquels on prête des instruments, qui les rapportent à la maison avec fierté, et qui, trois ans plus tard jouent à la Philharmonie sur la même scène que les meilleurs musiciens professionnels, ces enfants-là deviennent des citoyens européens pour la vie.* »³⁹ On parle bien de musique, de culture mais aussi de citoyenneté.

Rappelons que le projet se résume en l'objectif suivant : « *Une émancipation pour les enfants et un apprentissage citoyen à travers une expérience orchestrale.* »

Comment l'orchestre peut-il favoriser l'émancipation d'un enfant ? Comment l'apprentissage d'un instrument de musique en orchestre peut-il permettre de devenir un citoyen « pour la vie » ?

1. Pédagogie de groupe et pratique collective

La pédagogie de groupe est née avec les pédagogies nouvelles au début du XX^{ème} siècle. De nombreux pédagogues tels que Maria Montessori et Célestin Freinet se sont mis en dissidence face aux méthodes traditionnelles où l'enseignant est maître, en plaçant l'élève au centre des apprentissages. On parle de pédagogie dite active i.e que les élèves sont autorisés à prendre la parole, expliciter, argumenter, évaluer, faire des propositions, etc, au même niveau didactique que l'enseignant.

Dans un groupe d'élèves hétérogène, chaque enfant apprend seul, mais il apprend aussi grâce et avec les autres élèves par des confrontations, des échanges, de l'entraide, etc. Lev Vygotsky, pédagogue et psychologue, parle d'« *interaction sociale en condition constituante de l'apprentissage et du développement cognitif* ».⁴⁰

38 MONTANDON, Frédérique, Le mouvement des orchestres de jeunes au Venezuela, un programme éducatif et social, *Le sujet dans la cité*, 2013, pages 253 à 265

39 GERVAIS, Suzanne, *Orchestre à l'école et Démos : le match* [en ligne], La lettre du musicien, 6 septembre 2018, <http://www.lalettredumusicien.fr/>

40 Frédérique CUISINIER, Nadia GAUDUCHEAU, Céline CLAVEL, Jean-Pierre COSTET et Patrick PELLOUX, *Psychologie des interactions sociocognitives et apprentissages scolaires : regards croisés de pédagogues et de chercheurs*, Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle 2007/4 (Vol. 40), pages 47 à 7

Jean Piaget, lui, parle de forme d'apprentissage en coopération. Il rajoute une valeur humaniste en prenant en compte une dimension affective et sociale dans ces situations d'apprentissage.

Philippe Meirieu introduit la notion de sens : « *Il faut une véritable coopération, c'est-à-dire une interaction sociale dont chacun des participants puisse s'approprier le processus.* »⁴¹

La pédagogie de groupe s'applique à partir de trois élèves minimum et peut participer à la préparation d'une œuvre pour large effectif (tel qu'un orchestre). Encouragée dans les conservatoires depuis quelques années, cette pédagogie en freine plus d'un. Certains musiciens pédagogues sont réticents quant à cette pratique qui rompt « *le schéma exclusif du tête-à-tête maître-élève, considéré, dans une tradition bien ancrée, comme seul apprentissage sérieux de la musique.* »⁴²

Or la pratique collective est comme son nom l'indique, une pratique et non une pédagogie. Les pédagogies de groupe sont loin d'être systématiquement appliquées que ce soit en orchestre, en musique de chambre, en groupe, etc. Arlette Biget utilise « *la musique d'ensemble comme art d'utiliser les individus pour former un groupe, et la pédagogie de groupe comme art d'utiliser le groupe pour former l'individu* ». ⁴³ La distinction est très signifiante et on peut retrouver des éléments de ce type dans certaines présentations des acteurs du projet.

C : « *On veut réunir des individus pas habitués à ça, dans un groupe orchestre avec un cadre hyper figé, sauf que chaque individu avance à sa manière, à son rythme et ça, ce n'est pas pris en compte...* ».

Cécile rappelle ici le sens des pédagogies selon Célestin Freinet qui dit bien que *tout apprentissage doit trouver sa source dans l'individu.*

Peut-on dire que Démos, et les conservatoires d'ailleurs, confondent ces deux notions ? La pratique collective n'est pas nécessairement pensée à partir d'une pédagogie de groupe.

L'émancipation de l'élève n'étant pas considérée, l'enfant, qui est l'acteur du projet, n'a pas son mot à dire, ses envies, ses paroles ne sont en rien prises en compte. Il n'a

41 MEIRIEU, Philippe, *Pédagogie de groupe*, Dictionnaire, <http://www.meirieu.com/>

42 GALPÉRINE, Alexis, Enseignement collectif/enseignement individuel, ou la mise en mouvement du discours musical, *La revue du conservatoire*, 2015

43 BIGET, Arlette, *La pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental*, Philharmonie de Paris, 2017

pas d'autre choix que d'écouter et faire ce qu'on lui demande de faire, jouer ce qu'on lui demande de jouer, il en est d'ailleurs de même pour les intervenants artistiques. C'est le chef d'orchestre qui s'occupe de penser et de faire faire aux autres.

Partant de ce constat, on ne peut pas parler ni de pédagogie de groupe ni de « pédagogie innovante ».

De plus, « les pratiques collectives sont affichées aujourd'hui comme essentielles, tant dans les projets pédagogiques des établissements que dans les textes de référence. »⁴⁴

Aussi, la pratique collective dominante est celle de l'orchestre tant dans Démos que dans les conservatoires. Ainsi une autre question se pose, basée encore autour des objectifs affichés de Démos : Le collectif, l'orchestre ou l'oralité qui sont des moyens utilisés, reflètent-ils vraiment une pédagogie innovante ?

2. L'orchestre Démos, un moyen d'émanciper les enfants

Pour rappel, le projet Démos affiche dans sa vitrine l'objectif suivant :

« Une émancipation pour les enfants et un apprentissage citoyen à travers une expérience orchestrale. »

Pour analyser cette phrase, il suffit de la couper au moins en deux : « Une émancipation pour les enfants ». L'émancipation des enfants est un objectif.

« un apprentissage citoyen à travers une expérience orchestrale. » L'expérience orchestrale est un moyen pour atteindre l'objectif d'émancipation.

Le dictionnaire Larousse nous propose les définitions suivantes : émanciper « Libérer quelque chose de toute contrainte » ; Une autre : « rendre quelque chose, un peuple libre, l'affranchir d'une domination » ; Ou encore : « Action de s'affranchir d'un lien, d'une entrave, d'un état de dépendance, d'une domination, d'un préjugé ». Son synonyme est *libéré/ libération*. Son antonyme : *la soumission, soumettre*.

Nous pouvons percevoir ici une contradiction potentielle car on a vu plus haut que l'orchestre est un lieu d'autorité, de « soumission volontaire », une micro-société hiérarchique, dirigée, pyramidale, etc.

⁴⁴ Conservatoires de France, *Au commencement : les pratiques collectives* [en ligne], 9 décembre 2017, <http://conservatoires-de-france.com/>

Or, comme le montrent les entretiens, le projet Démos s'inscrit dans la lignée de ce fonctionnement traditionnel de l'orchestre. Il en résulte un cadre inadapté pour prendre en compte les besoins des individus et pour permettre aux enfants de s'approprier le projet et d'en devenir les acteurs. Les enfants Démos sont en proie au désir des adultes pour qui jouer ensemble c'est se construire ensemble.

Mais cette approche behavioriste, qui suppose que si l'enfant reproduit un comportement imposé par les adultes, va pouvoir s'émanciper, est illusoire.

Pour s'émanciper il faut pouvoir prendre des décisions par soi-même et faire l'expérience du choix et de l'expérimentation individuelle et collective. C'est justement ce qui ne leur est pas permis au sein du dispositif où les décisions artistiques et organisationnelles sont laissées dans les mains du chef d'orchestre et du coordinateur pédagogique.

On voit bien que l'on n'est pas ici dans un projet construit par les enfants avec le soutien et l'accompagnement des pédagogues. Ce modèle de fonctionnement produit des rapports de domination incompatibles avec l'émancipation et la construction de valeurs démocratiques pourtant si chères à Démos.

3. Les formes de pédagogies de projet : une production avant tout ?

Enfin, un point fort de Démos est le rendu final, le concert de fin d'année qui se passe au moins une fois dans la prestigieuse salle Pierre Boulez de la Philharmonie. Cette production, qui fait la promotion de tous les orchestres Démos, est très médiatisée. Les parents des enfants y sont invités, ainsi que des figures emblématiques du monde de la musique et de la politique. C'est un moment privilégié pour les petits et les grands. Ce concert, pensé comme valorisant et motivant pour les enfants, est censé les élever et les amener vers la citoyenneté.

Seulement, ces moments masquent une réalité qui peut aussi être celle d'enfants stressés, comprenant à peine ce qu'ils font là. Cécile témoigne :

C : « Il faut produire quelque chose, il faut être au top. »

« C'est dur pour certains enfants parce qu'ils ne savent pas ce que c'est que d'être au top. Il y a une pression telle et on en oublie l'enfant qui est l'acteur en fait de ce projet... »

Les points de vues divergent au niveau des interlocuteurs, Cécile voit l'orchestre et sa production finale comme étant problématique pour certains enfants qui sont mis dans une position stressante, lorsque Yves mesure ses propos en ramenant le côté hiérarchique du système et le devoir de travailler ces répertoires, imposés par la Philharmonie.

Y : « (...) sous couvert d'avoir ses rendus de fin d'année à la Philharmonie, ce grand concert de restitution avec des programmes qui sont plus ou moins bien pensés, ça nous oblige à travailler sur ce projet-là, où on n'est qu'un petit élément d'un tout.

Or, sur le principe, le cœur des pédagogies de projet devrait être une construction d'un projet de l'élève. Ce n'est en aucun cas se voir imposer un projet qui a été pensé et approuvé par un chef d'orchestre et son coordinateur de projet.

« Le projet n'est pas une fin en soi, c'est un détour pour confronter les élèves à des obstacles et provoquer des situations d'apprentissage. En même temps, s'il devient un vrai projet, sa réussite devient un enjeu fort, et tous les acteurs, maîtres et élèves, sont tentés de viser l'efficacité, parfois au détriment des occasions d'apprendre. »⁴⁵

Philippe Meirieu rajoute que « Dans une société démocratique « le projet éducatif » est affaire de tous et chacun doit y contribuer. »⁴⁶

Dans le principe des pédagogies de projet, l'enfant devrait donc être acteur du projet, participer aux choix des œuvres à jouer et aux modes d'apprentissage. Si une difficulté se présente, il prendrait le temps de l'appréhender, il chercherait des nouveaux procédés pour la comprendre. Il serait au centre du projet.

Or ce n'est pas du tout le cas dans ce type de projets initiés par les adultes. Il y a un risque que les enfants soient de l'exécutant passif, ou pire, qu'ils soient instrumentalisés.

⁴⁵ PERRENOUD, Philippe, Réussir ou comprendre ? Les dilemmes classiques d'une démarche de projet, Université de Genève, 1998

⁴⁶ MEIRIEU, Philippe, Quelle école pour l'avenir : 32 principes pour une éducation démocratique, La loi d'orientation de l'École, *Le Café Pédagogique*, février 2005, pages 40 à 44

4. La difficulté de construire des Pratiques culturelles de la culture savante avec des enfants qui n'ont pas forcément les pré-requis

Un des enjeux de Démos est d'apporter la culture de la musique savante occidentale à des enfants qui n'y ont pas accès.

En adoptant cette démarche, Démos fait l'impasse sur les pratiques culturelles des enfants pour leur imposer une pratique culturelle institutionnalisée. Le projet adopte une pensée particulière de l'éducation comme conformation, au prétexte qu'une pratique de la musique classique participerait à une insertion sociale.

On remarque une fois de plus une hiérarchie dans les pratiques culturelles. Les valeurs de la culture dominante seraient supérieures à celles d'autres cultures, ainsi il serait légitime de les transmettre à des publics éloignés afin de les « élever » culturellement et socialement parlant. Le fond du projet est, comme l'orchestre, basé sur un rapport de force, de domination.

Ce fondement ne participe pas à instaurer un cadre pédagogique qui considère l'enfant comme une personne à part entière.

En effet, l'apprentissage de la musique classique comporte de nombreux codes implicites que les enfants ne sont pas en mesure de deviner et d'intégrer.

En partant de ce postulat, les enseignants peuvent se retrouver en difficulté, car eux-mêmes ne sont pas forcément conscients de ces codes qui font partis de leur bagage socioculturel. Ainsi émerge un premier décalage. Et comme le remarque Cécile :

C : « On veut réunir des individus pas habitués à ça, dans un groupe orchestre avec un cadre hyper figé, sauf que chaque individu avance à sa manière, à son rythme et ça, ce n'est pas pris en compte... ».

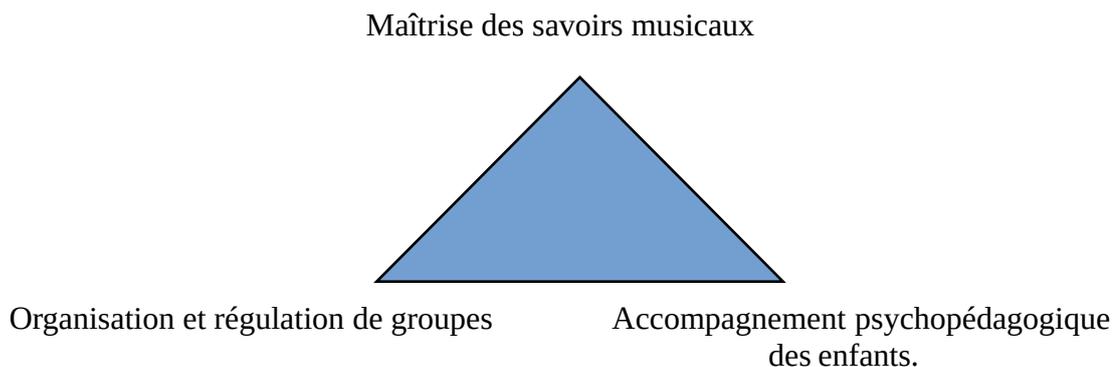
Vouloir faire apprendre une musique à un public nécessite d'adapter son approche et ses moyens pédagogiques. Les enseignants sont-ils vraiment prêts à changer leur mode de fonctionnement ?

5. La formation des professionnels à ce type de pratiques et au travail avec ce type de publics

Lors des entretiens, deux interlocuteurs ont évoqué l'idée de suivre des formations en amont du projet. Ces souhaits viennent d'un manque de compétences de certains intervenants dans le milieu de Démos.

En effet, lorsque des musiciens, pédagogues ou non, intègrent le projet, une désillusion apparaît devant la complexité de la tâche à effectuer. Ils se retrouvent, pour certains d'entre eux, en grande difficulté à gérer leur groupe en atelier et finiront par vouloir exclure les enfants vus comme éléments perturbateurs de l'atelier. L'exclusion, qui semble pourtant contraire aux objectifs de Démos, se révèle très courante au sein des orchestres. Ce faisant, les intervenants artistiques favorisent l'apprentissage de la musique à l'apprentissage de l'être-ensemble.

Or, Cécile, dans sa manière de voir les compétences que devrait avoir un intervenant Démos, voyait ces trois dimensions :



Les intervenants artistiques recrutés dans le projet sont des musiciens d'orchestre, des dumistes, ou des musiciens dotés du Diplôme d'État ou du Certificat d'Aptitude. Ils doivent avoir une expérience d'orchestre, d'enseignement en collectif et doivent vouloir travailler face à un nouveau public. Autrement dit, ils doivent être multitâches : autant artistes musiciens que pédagogues éducateurs. Ils doivent avoir comme bagage une expérience suffisante en animation pour gérer des enfants « en difficulté » et connaître (donc savoir mettre en œuvre) des méthodes pédagogiques dites innovantes.

Les dimensions musicales sont supposées être au même niveau que l'organisation et la régulation de groupe ainsi que l'accompagnement psychopédagogique des enfants.

De plus, l'utilisation des pédagogies de groupe semble freiner la vitesse d'apprentissage d'un instrument. Et lorsqu'il faut travailler avec efficacité, notamment pour préparer le concert de fin d'année, le travail collectif serait insuffisant.

La question des cours individuels au sein de Démos apparaît, pour les intervenants artistiques, à l'exception des dumistes, comme la solution pour régler tous les problèmes. Une solution contraire au projet mais qui, par faute d'expérience et de soutien, se retrouve appliquée dans beaucoup d'ateliers.

« Faute de compétence en la matière, (...) les intervenants se rabattent sur un enseignement finalement assez individuel, peu en phase avec la philosophie du projet ». Leur expérience personnelle ne leur permet pas ou peu de rebondir car ils ont eux-mêmes été formés en conservatoire à être solistes. Ayant cet exemple de pédagogie, ils peuvent être « éloignés des innovations pédagogiques. »⁴⁷

Cela amène à se questionner sur la formation d'un musicien pédagogue intervenant dans ce type de dispositif.

Démos, pour faire rayonner son dispositif, recrute souvent des musiciens d'orchestre de haut niveau sortant des hautes écoles (comme le CNSMDP), plus que des pédagogues possédant un diplôme moins prestigieux. Les recruteurs afficheraient la même philosophie que celle du recrutement des chefs d'orchestre.

Comme le dit Philippe dans son entretien :

P : « C'est un peu la raison pour laquelle on demande des chefs réputés et qui ont une vraie carrière artistique. Et pas juste un pédagogue qui sait diriger un petit peu dont ce n'est pas le métier... (...)

47 DESLYPER, Rémi, ELOY, Florence, GUILLON, Vincent, MARTIN, Cécile, *Pratiquer la musique dans Démos : un projet éducatif global ?*, Rapport d'étude, Observatoire des politiques culturelles, mars 2016

Le chef d'orchestre c'est quelqu'un, qui, par sa carrière, son expérience artistique, peut apporter encore autre chose aux enfants. Il peut faire rayonner sur eux les mêmes choses qu'il fait rayonner avec un orchestre professionnel de plus haut niveau. (...) Ce n'est pas parce que ce sont des enfants débutants qu'on doit leur offrir quelque chose qu'on n'offrirait pas aux musiciens professionnels au niveau des grandes tensions artistiques, des sensations musicales. »

Tous les intervenants artistiques ne sont pas reconnus comme le sont les chefs d'orchestre, mais il apparaît souvent qu'ils ont une carrière artistique riche. Ces musiciens pédagogues, qui ont eux-mêmes vécu leur apprentissage dans une perspective élitiste où le cours individuel est la norme, peuvent être amenés à reproduire ce schéma.

Les musiciens recrutés dans le projet sont issus du cursus traditionnel des conservatoires et n'ont pas forcément le profil adapté pour enseigner dans ce type de structure. Les formations proposées par la Philharmonie sont peu nombreuses et interviennent tard dans le dispositif. De plus, les musiciens participent peu à ces formations ou y participent sur la base du volontariat, celles-ci n'étant pas rémunérées.

Il y a sans doute une incompatibilité entre la mise en œuvre d'un enseignement collectif et le mode de formation des enseignants qui est encore aujourd'hui focalisé sur la maîtrise de la technique instrumentale.

V. CONCLUSION

Les objectifs de Démos, bien que louables, sont peut être trop ambitieux pour être mis en œuvre avec succès. La forme d'apprentissage collectif n'est pas toujours maîtrisée par les encadrants du dispositif. Le parcours classique des intervenants, malgré leur volonté de bien faire, ne leur permet pas la conduite d'un accompagnement à la hauteur des attentes du projet.

Le choix du répertoire imposé par les chefs ne prend pas en compte les désirs des enfants ni ceux des intervenants. Cela démontre un système hiérarchique très fort. Or, le projet Démos, de par son acronyme, est censé être en accord avec des valeurs démocratiques.

À l'heure actuelle, il existe d'autres structures porteuses de projets orchestraux, comme l'association *L'Orchestre À l'École* ou le *projet connect* basé à Londres. Plus modestes, ces projets demeurent des dispositifs tout aussi louables que Démos. Malheureusement l'Orchestre à l'École ne se voit pas doté d'un financement aussi généreux. Pourtant, depuis la création du premier orchestre à l'école en 1999, environ 70 000 enfants ont participé à l'aventure. Dans ces deux projets, les pédagogues sont libres d'utiliser l'oralité ou la pédagogie traditionnelle dans n'importe quels styles de musiques (musique classique, jazz, rock, hip-hop, reggae, pop ou musique de tradition orale...) tant que ces choix sont en accord avec les intérêts des enfants et des encadrants. Il y a une grande place laissée à la composition, à la création en coopération.

Grâce à la participation précoce des enfants aux orchestres, Démos apporte des valeurs d'écoute, d'attention, d'accès à la culture et d'éveil à la citoyenneté. En revanche, l'enfant ne peut pas toujours y trouver son compte par manque d'attention individuelle. Le cadre de Démos manque de souplesse et ne permet pas aux intervenants d'appliquer une pédagogie différenciée en fonction des besoins de chacun.

ANNEXE 1 : entretien de Cécile

Retranscription d'un entretien semi-directif avec Cécile*. La retranscription est de type sociologique.

* les noms des personnes interrogées ont été modifiés.

Date : 4 Mars 2020 à 20h

Lieu : chacune chez soi au téléphone.

Durée : 1h06

Profil : Cécile était référente terrain dans un orchestre Démos en Île-de-France. Elle était ma collègue pendant deux ans et demi dans des ateliers où j'étais intervenante musicienne. J'ai souhaité l'interviewer, elle spécifiquement et pas un autre travailleur social, car elle a un esprit très critique et un grand recul sur le fonctionnement de ce dispositif. Petite, elle était scolarisée dans un collège Célestin Freinet dont elle a su garder et enrichir les techniques pédagogiques, ce qui me semblait intéressant pour le sujet de mes recherches.

Hélène : « Bonjour Cécile.

Cécile : Bonjour Hélène.

H. : Je vais commencer par te demander de te présenter s'il te plaît.

C. : D'accord. Alors je suis actuellement coordonnatrice du programme de réussite éducative et j'ai été référente de terrain pour l'orchestre Démos sur deux ans et demi. Voilà, accompagnée de deux musiciennes, pour un groupe d'enfants de douze au départ et de dix à la fin. Et je suis, de formation, éducatrice spécialisée...

H. : Ok, merci. Comment as-tu découvert Démos ?

C. : Alors, Démos c'est un projet qui a été proposé à la mairie par la Philharmonie. Et du coup ils ont cherché au sein de la mairie, parce qu'ils voulaient vraiment que Démos puisse être réalisé sur le territoire, ils ont cherché au sein de la mairie, qui pouvait prendre en charge un groupe qui suit la musique et le social derrière, qui n'était pas vraiment représenté lors de leur présentation à la mairie. Sur le service, ils ne pouvaient pas détacher quelqu'un, donc ils ont proposé à moi qui étais en coordination de faire le projet. Parce que j'avais plus de temps. Donc au départ 30%

sur ton temps de travail et à la fin du projet 50% pour accompagner les enfants et les familles.

H. : Et au niveau de la ville, des publics touchés, ça a modifié quelque chose depuis?

C. : Oui parce que en fait, on a des familles qui étaient issues des quartiers prioritaires de la ville, dont certaines étaient en grande difficulté sociale. On a accompagné trois familles en profondeur dont deux fratries avec des problèmes d'identité pour certains enfants et des problèmes plus profonds, sociaux en fait pour d'autres familles.

H. : Et dans ces démarches, es-tu soutenue par les collègues de la mairie?

C. : Euuuh bah pas vraiment en fait. Parce que c'est vraiment un univers que très peu connaissent. Au niveau éducation spécialisée et surtout niveau social, le développement social dans l'animation n'est pas encore réellement inscrit. Donc j'étais un peu seule face aux problématiques de certaines familles. J'ai pu échanger en tout cas, euh être soutenue et ça c'était pas mal. Et j'ai dépassé le cadre de mon poste, de mes missions que j'avais au sein de la mairie pour accomplir vraiment l'accompagnement des familles

H. : Et de la part de la Philharmonie?

C. : Avec la Philharmonie oui, on a un référent social qu'on peut interpeller pour discuter des situations des enfants, qui te donne des lignes de conduite, des approches, des choses comme ça. Qui conforte un peu l'idée que tu peux avoir de l'accompagnement que tu peux faire. Après, c'est vrai qu'ils ne sont pas non plus présents H-24 avec nous. Donc les entretiens familles, les entretiens enfants, il faut savoir les mener pour les faire, parce que ils n'ont pas forcément le temps pour être auprès de toi. Après ils peuvent peut-être le prendre, mais avec moi ils ne l'ont pas pris parce peut-être qu'ils pensaient que j'étais en capacité de le faire seule... Avec les réflexions qu'on peut avoir. Mais bon, on avait quand même une écoute côté Philharmonie...

H. : J'aimerais que tu me parles de tes missions, de ce que tu fais vraiment toi dans Démos.

C. : Dans Démon ? Moi, je suis dans l'accompagnement du groupe d'enfants et aussi des musiciens. De coordonner un petit peu cette pratique et ces outils de la musique... de par ces outils, d'essayer de développer des capacités chez les enfants et ce qui pourrait relever de difficultés chez eux à travailler à travers soi. Différences vraiment musicales ou d'autres approches qu'on pourrait faire en dehors, comme les bilans, comme les temps qu'on a pu mettre en place pour le groupe, pour que l'enfant s'exprime et travailler sur l'individu qui était dans le groupe. Parce qu'il y a des positionnements de certains individus du groupe qui pouvaient poser des difficultés au groupe, de par leurs difficultés initiales en fait, qu'ils avaient à être avec quelqu'un d'autre, à être avec leur instrument. Donc ça c'était travaillé avec les musiciens et en lien avec d'autres pédagogies que la, la pédagogie de la musique.

H. : Maintenant, pourrais-tu me décrire le dispositif ?

C. : Wouah ! le dispositif Démon ?! Pour moi en fait Démon, euh, la musique en fait c'est un outil pour rassembler des gens qui n'ont pas cette approche musicale, tu vois même dans leur entourage, ils l'ont pas, dans leur famille, cette pratique de l'instrument qui, toujours et encore dans toutes les têtes de ces enfants-là et de ces familles, quelque chose qui n'est pas abordable. Puisque c'est des conservatoires ça coûte cher, parce qu'un instrument ça coûte cher. En fait c'est une pratique qui coûte cher à la base. Donc c'est pas une pratique dans laquelle ils vont aller et ils vont s'interdire d'y aller.

Et Démon leur permet de comprendre qu'il peut y avoir un accès et que c'est pas l'argent qui bloque. C'est plutôt tous les préjugés qu'il peut y avoir autour de la musique qui font que c'est plus dirigé vers des familles qui ont de l'argent, voilà qui ont vécu dedans. C'est pas des choses qu'on peut instaurer du jour au lendemain chez une famille qui n'a jamais pratiqué un instrument.

Démon permet ça et permet de travailler tout ce volet social avec l'outil musique.

Ce qu'on peut développer avec d'autres outils, mais là en l'occurrence pour Démon c'est l'outil musique. Permettre à ces publics de rentrer dans cette pratique, de leur montrer que c'est possible et que l'accès à la musique n'est pas réservé à une certaine catégorie sociale.

Les parents, quand ils allaient à la Philharmonie, des fois ils avaient peur. Parce que c'est un bâtiment énorme, on y fait de la musique classique. Le classique c'est réservé quand même à, comment on dit, aux bourgeois. Pour eux déjà, ils ne se

permettent pas d'aller dans un lieu culturel. Ils s'interdisent d'y aller. Parce que c'est pas les mêmes codes et qu'ils vont pas être à l'aise dans ces différentes structures qui sont plutôt réservées à des gens bon chic bon genre, je ne sais pas si tu peux le marquer comme ça (rire). Mais voilà c'est toute une histoire. Le fait que nous on puisse les accompagner, euh... comment on dit... leur montrer que c'est accessible quoi, c'est pas ... c'est pas un autre monde, c'est un monde qui appartient à tout le monde en fait. C'est ouvert. Mais il faut qu'ils acceptent d'y aller et de comprendre que c'est pas parce qu'il y a des codes différents, que eux, qui n'ont pas les mêmes codes, ne peuvent pas y aller. Ça s'apprend... je sais pas trop comment le dire... je sais pas comment expliquer.

H. : Globalement, tu parles de social avec comme outil la musique.

C. : Oui, le cœur du projet pour moi c'est le social. Et l'outil utilisé la musique, oui. En fait Démos fédère quelque chose parce que la musique est un outil. On aurait pu faire un Démos avec un autre outil comme la peinture ou le théâtre. Un outil, il faut qu'il soit concret si tu veux travailler le social dedans. Il y a un cadre, il est là. Tu vas jouer dans ce cadre. Mais avec le social tu peux travailler ça. Pas qu'ils rentrent dans le cadre parce que c'est pas notre but qu'ils soient comme les autres. Mais qu'ils connaissent, qu'ils arrivent à se dire : « c'est pas interdit pour moi ».

H. : Très bien. Et que penses-tu de ce dispositif ?

C. : Qu'est ce que je pense de Démos ? Il est pas exploité, enfin, c'est pas qu'il n'est pas exploité... Je pense que les gens, comme dans tous les projets, courent après le temps. Du coup il y a une deadline, celle de présenter un concert, que les enfants soient prêts pour jouer quelque chose. Des fois on est à la course avec ça. Les enfants sont complètement... pressés et parfois ils ne vivent pas le moment, ils ne l'apprécient pas, parce qu'ils subissent un cadre rigide qui est l'orchestre. Il faut produire quelque chose, il faut être au top. Il y a quelqu'un qui dirige, il faut l'écouter. Alors que s'il y avait moins de pression et qu'on puisse vraiment aller avec l'avancée des enfants, qu'on puisse vraiment faire avec ce qu'ils ont en nature en fait. Avec leur rythme, je pense que le produit final serait carrément plus grandiose parce qu'ils y prendraient plus leur pied, ils seraient carrément plus à l'aise. Là, de les presser, de faire des choses et de ne pas écouter parce que tu loupes le moment où tu peux écouter ce qu'a à dire le groupe, ce que dit chaque enfant : « je me sens prêt,

je ne me sens pas prêt, j'ai envie, j'ai pas envie ». Je pense qu'il y a certains petits groupes de l'orchestre qui n'ont pas écouté réellement mais qui ont suivi l'objectif de l'orchestre, c'est à dire de produire un spectacle. On n'a pas pris en compte l'avancée de chacun et les envies de chacun. D'où parfois, des frustrations chez les gamins parce qu'à ce moment là, ils n'étaient pas prêts et ils n'avaient pas envie.

Après bon, si tu attends que les enfants aient envie et tout ça, le projet il peut durer longtemps. Il n'y aura peut-être pas forcément de spectacle, de concert en fin d'année. Donc c'est bien aussi d'avoir un objectif. Est-ce que l'objectif n'est pas trop élevé pour les enfants ? Est-ce que ça ne déstabilise pas certains enfants, un objectif si énorme de se présenter sur scène devant les parents... il faut être au top quoi. Et ça, c'est dur pour certains enfants parce qu'ils ne savent pas ce que c'est que d'être au top. Et ça se passe que ben oui tu peux te tromper et c'est pas grave. Il y a une pression telle et on en oublie l'enfant qui est l'acteur en fait de ce projet.

H. : Peux-tu me dire les points forts, les points faibles et les limites du projet?

C. : Le point fort c'est que ça apprend ce qu'est la musique. Ça leur apprend... différentes choses qui peuvent leur servir dans leur futur. C'est à dire tout ce qui est le positionnement, l'écoute, la mémoire... il y a tout un travail là-dessus qui est vraiment très important dans Démos. Et qui facilite l'apprentissage des enfants qu'ils ont à faire à l'école et après même pour les métiers.

Le point négatif c'est que ça va trop vite. Qu'on presse les enfants.

Et les limites du projet, c'est qu'il n'y a pas assez d'écoute de ce que ressent l'enfant, du coup on peut les perdre très facilement... Il y a tellement de choses que ça peut les dépasser et on peut les perdre.

Aussi dans les limites, il y a les référents terrain qui ne sont pas formés à accompagner. La plupart, ils viennent de l'animation, ils sont formés à animer, pas à accompagner... Après, c'est vrai que le point fort aussi de Démos, c'est d'avoir proposé des formations qui sont vraiment de très bonne qualité, mais le public qui est en face dans les formations... je pense qu'il y a d'autres formations à faire entre ou alors sur le terrain pour les amener à rentrer dans ce genre de formations.

H. : Là tu parles des profs et des animateurs?

C. : Je pense que il y a certaines formations que j'ai suivies, dont une avec C. (un formateur) l'année dernière sur la systémie. Ça me parlait parce que c'est des choses

que je connais... tu vois j'ai envie d'aller vers ce truc là. Il y a d'autres anim', je les appelle les anim' parce qu'ils n'avaient pas de positionnement d'accompagnateur où plusieurs fois, j'ai eu des retours euh « je suis perdu quoi – je ne sais pas pourquoi on me demande ça – je ne pourrai pas le mettre en place parce que la mairie ne me permet pas d'avoir le temps de travailler ça avec les familles ou avec les enfants ». Donc, c'est un cadre de travail pour les référents qui est un peu faussé par les collectivités. Parce qu'ils n'ont pas pris en compte cet angle-là du social, de la démarche participative, de la discipline positive, tout ça quoi. C'est des choses qu'ils commencent à voir mais qu'ils n'ont pas vues avant, parce qu'ils ne sont pas formés. Tu ne peux pas être accompagnateur pour des enfants et te former en même temps, c'est un peu compliqué d'absorber et de reporter vers l'enfant pour le mettre en place, sans que tu l'aies maîtrisé et sans que tu l'aies testé avant...

La peur des anim', c'est de n'être plus à leur place et du coup de se retrouver en difficulté.... Et je pense qu'il y en a qui n'ont pas expérimenté parce qu'ils ont peur d'être en difficulté... C'est le ressenti que j'avais avec certains anim' qui étaient présents à l'orchestre. Je les ai croisés en formation et tu voyais bien la façon dont, même d'interpeller un enfant, de discuter avec un enfant, de prendre le temps de parler avec un enfant, il y en avait plein qui découvraient... qui découvraient que ce n'était pas la peine de crier et bon bah, en fait ça c'est juste la base de l'accompagnement. Tu prends en considération chaque individu dans le groupe et là pour la plupart ils travaillaient le groupe et pas l'individu.

Tu sens quand même qu'il y a un effort de la part de la Philharmonie pour proposer des formations dans ce sens-là...

H. : Est-ce que tu as pu fréquenter des profs, est-ce que tu as un regard là-dessus ?

C. : Les musiciens ? Moi j'avais deux musiciennes qui débutaient Démos, comme moi en fait. On a toutes les trois démarré ensemble le cycle de deux ans et demi parce qu'on avait pris du retard. Sur les deux musiciennes, il y en avait une qui était plus ouverte à la pédagogie nouvelle, à la pédagogie active. Donc l'approche de son groupe était vachement plus facilitée, que l'autre musicienne qui découvrait un peu ce monde-là et qui avait plus travaillé dans l'individuel. C'était compliqué pour elle de se retrouver avec un groupe de quatre enfants, groupe qui était moindre que l'autre groupe de l'autre musicienne. Il manquait une formation je pense, une approche, avant de démarrer Démos en tout cas pour celle qui était plus en difficulté.

L'autre avait déjà une expérience dans l'animation et puis elle cherchait, elle avait envie de comprendre, d'avancer et c'était un peu son dada aussi les pédagogies nouvelles. Donc elle était à fond dedans (rire)...

H. : Et dans l'enceinte même de l'orchestre?

C. : Oui, il y avait quand même une grosse différence entre les différents intervenants musiciens. On voit bien que certains sont plus à l'écoute de leur groupe que d'autres. Et que tout de suite ils ne prônent pas l'excellence mais presque en fait. Ça les dépassait un peu de reprendre tout le temps certains enfants, sauf que c'est aussi leur rôle... Ils sont là en tant que musiciens mais ils ont cette partie aussi d'apprentissage de l'être. C'est pas forcément apprendre que la musique, on est pas là pour former un musicien mais pour former un enfant à une approche. Et je pense que ça manquait pour certains musiciens...

H. : Et le chef ?

C. : Et le chef d'orchestre ? Bah je pense que c'est compliqué d'être chef d'orchestre de base ! Il y a des choses qu'il n'a pas su exprimer, pas su expliquer de ce qu'il attendait réellement des positionnements des musiciens, des référents. Il y a des choses qu'il voyait et qu'il réprimandait tout de suite alors que c'était plus dans... voilà on travaille avec l'enfant, on a besoin de lui parler. Donc peut-être lui aussi ne connaît pas réellement le travail du référent. Après, c'était quelqu'un qui était, en ayant un petit peu parlé avec lui, qui était quand même à l'écoute mais je pense que c'était difficile de mettre en place réellement, même s'il entendait ce qui pouvait être dit, de mettre en place en grand groupe.... Les codes sont difficiles je pense...

Il a des attentes, il a aussi un objectif, il se base que sur cet objectif sans prendre en compte l'humain. Même si à la fin, il avait un peu plus d'approche des enfants mais c'est vrai que lui c'était la production sur le premier plan. On peut même dire que sur les deux premiers concerts c'était vraiment produire quelque chose. C'était un peu mieux sur la troisième année où il a un peu plus créé de liens avec les enfants. Mais je pense que ça c'est important, que les enfants ne le voient pas forcément comme un chef d'orchestre, genre je dirige tout, mais comme une personne qui peut être aussi à l'écoute. Et ça c'est un truc qui doit être travaillé.

Ça va tellement vite Démos que je pense qu'ils ont... Tu vois ce temps-là, il est pas pris en fait... Même si ça va vite, ce temps-là il est à prendre. On a alerté... je crois

qu'au début de la deuxième année, on souhaitait que le chef d'orchestre puisse venir aussi prendre du temps, même un quart d'heure, avec chaque petit groupe d'instruments. Il ne l'a fait que tardivement, et c'était très rapide mais il l'a fait sur la troisième année, pas sur la deuxième année.

Et je pense que ça, en tout cas pour notre groupe, ils l'ont croisé quand on était avec les clarinettes et les bassons, ils ont croisé le chef d'orchestre. Et au fur et à mesure, quand ils avaient besoin euh... une fois ils ont acheté le petit dej', ils disaient : « bon ça c'est pour O. (*référente sociale*)..., ça c'est pour C. » (*intervenante musicienne*) et au bout d'un moment c'est arrivé ! « Ah ça c'est pour M. » (*le chef d'orchestre*), ça y est il est devenu une référence. Et le fait d'avoir aussi partagé, on avait été voir un spectacle, où c'était compliqué à entendre et à comprendre, tu vois les familles ont fait le déplacement. M. est venu les voir après pour les remercier et ça leur a fait énormément plaisir de voir le chef d'orchestre dans un autre contexte que Démos. Et ça, depuis ce temps-là, M. a pris une position dans l'orchestre pour eux. Il a pris une position humaine, c'était pas seulement un chef d'orchestre. Après ils se permettaient d'aller lui dire bonjour...

Il faut le lien en fait. Le lien doit être travaillé dans Démos... Comme entre les cordes et les vents...

H. : Si on devait l'améliorer ce projet, qu'est-ce qu'on ferait?

C. : Qu'est-ce qu'on ferait? On ferait participer cordes et vents sur des tutti ou des temps de préparation, qu'ils jouent ensemble. Leur montrer que c'est pas parce que c'est un instrument différent qu'on ne peut pas jouer ensemble. On joue ensemble dans l'orchestre, mais en individuel tu vois genre un violon, une clarinette, est-ce qu'elles peuvent partager et faire un petit morceau ensemble, pour connaître l'autre. Les enfants le disent : « les cordes ne disent pas bonjour »... et ça ça ne vient pas des enfants... Ça vient aussi de ce qu'on peut instituer nous en tant qu'adultes. Les tutti quand tu regardes, quand on sépare les groupes, c'est les vents d'un côté, les cordes de l'autre. Est-ce qu'on peut pas faire des temps avec les cordes, les violons par exemple avec les clar ou les flûtes ? Je ne sais pas mais est-ce qu'on est obligé de couper les vents et les cordes ? Est-ce qu'il ne peut pas y avoir une autre organisation où tu fais jouer vents et cordes dans des petits temps et pas forcément dans l'orchestre complet ? Il faudrait briser les codes à l'intérieur de l'orchestre... ouais c'est ça...

C'est pas véhiculé par les enfants, c'est véhiculé par les adultes... C'est le système qui est mis en place pour que les enfants ne se connaissent pas et du coup il y a ce clan en fait. Il y a le clan cordes et le clan vents. Bah oui parce que les répèt', quand on faisait des temps tutti séparés, c'étaient des tutti vents et tutti cordes. Mais est-ce que c'est compliqué, moi je ne suis pas musicienne donc je ne sais pas mais.. Je pense qu'il peut y avoir des temps qui peuvent être partagés sur certaines partitions... Après voilà, c'est changer les codes, les codes de l'orchestre qui... comme le placement, c'est pareil, pourquoi les cordes sont devant et les vents au fond ? Il y a certains chefs d'orchestre qui changent complètement la plate-forme de l'organisation de l'orchestre... Pas forcément en demi-cercle, tout autour. Je ne sais plus, c'est M. (*le chef d'orchestre*) qui nous avait expliqué ça. Un chef d'orchestre qui travaillait avec tous ses musiciens, mais autour de lui et pas forcément que devant lui... C'est une autre approche...

H. : Tu penses que ça changerait ces clivages ?

C. : Je pense que ça peut amener des changements. De toute façon quand tu changes une organisation, ça amène forcément un changement. Après est-ce qu'il serait bon ou pas bon ? Il faut tester pour savoir si ça peut fonctionner...

Tu vois, là on a un tutti prochainement, c'est un tutti cordes, il n'y a que les cordes, les vents ne sont pas là. Donc encore une fois, on scinde l'orchestre en deux. Alors qu'on est censés jouer tous ensemble. Donc, le paradoxe entre l'orchestre qui est un ensemble d'instruments et des répétitions qui sont scindées en deux... Après, moi je ne suis pas musicienne... mais ça me questionne. Pourquoi on continue, alors que Démos c'est sur une démocratisation, pourquoi on continue à instaurer des codes qui sont là depuis des années, des années ? ...et ils sont pas très démocratiques...

Là, ils vont faire un temps, que les enfants, sans les instruments cette année. Il n'y aura pas d'instru, que des enfants. En fait, c'est tous les référents qui se réunissent et qui prévoient un petit peu le programme de l'après-midi, des jeux qu'ils vont faire tous ensemble. Nous, c'est ce genre de choses qu'on n'a pas eues les années précédentes. Des jeux. É. (*réfèrent social*) avait essayé d'instaurer ça, faire des équipes en mélangeant les instruments mais il avait pu le mettre en place qu'une fois. Et moi, j'avais dit que ça ce serait bien de l'instaurer dès le départ. C'est pour ça, l'idée aussi de faire un séjour, d'entrer dans l'orchestre, que ce soit un séjour type colo. Et il y a plein d'activités, ils vont tous se mélanger et donc tous se connaître. Ce

qui après... je pense qu'il y a du mieux après dans l'orchestre parce que tout le monde se connaît. Du coup il peut y avoir de l'entraide, des relations avec des enfants qui ne viennent pas de la même ville, des attachements aussi. Voilà, je t'accompagne, je t'aide, tu vois de l'entraide entre eux. Mais voilà, ça il n'y a pas assez. Je sais que nous, quand j'étais en mode Freinet en tant que collégienne, on avait toujours un temps, avec la classe en tout cas. En sixième on était partis tous ensemble et on ne se connaissait pas puisqu'on venait de différentes écoles. Ça nous a permis de nous connaître, d'avoir une introduction à notre entrée de sixième. De nous connaître et de passer une année en se connaissant et de ne pas essayer de se connaître au fil du temps. Et avec nos profs en plus. On connaissait nos profs en dehors du cadre scolaire. Donc tu es plus en confiance, parce que tu as ton prof qui n'est pas là que dans le temps classe mais voilà, tu l'as trouvé sympa durant ton week-end d'intronisation. Tu sais que dans l'année, si jamais tu as un problème, il peut être à l'écoute. T'as un truc avec lui. Je ne suis pas sûre que les cordes cette année connaissent bien les intervenants qui sont dans les vents. Parce qu'il n'y a pas ce temps d'adaptation, de connaissance de l'autre...

H. : Tu crois que les profs cordes enseignent d'une manière différente que les profs vents ?

C. : Je sais pas du tout parce que j'ai pas assisté réellement à un cours où il y avait les instruments. Donc je ne sais pas quelles approches ils ont. Là, je vais voir mardi prochain un atelier pour voir quelles approches ils ont. Si c'est différent des vents ou pas. Là, je pourrai peut-être te répondre à la question. Il faudrait que je les voie plusieurs fois, parce que des fois tu peux pas te faire d'idées réelles sur l'approche. Ouais je ne sais pas en fait. Là, je ne peux pas te répondre s'ils sont plus... parce que en plus c'est pas... C'est vrai que nous dans les vents, en tant que clarinettes par exemple, on a quand même des notes qui sont vraiment fixes sur l'instrument, donc on peut les retrouver facilement. Euh, les cordes il faut qu'ils cherchent ! (rire) je ne sais pas comment ça se passe ! De là je vois déjà une difficulté différente... C'est vrai que la clarinette c'est quand même simple, comparé à un violon ou à un alto...

H. : Je saute du coq à l'âne, mais en fait tout ce que tu me dis depuis le début... Au début tu me parlais beaucoup de social, le point fort c'était vraiment le social, et au

fur et à mesure, j'ai l'impression que ton discours est finalement plus tourné vers la musique. Que en fait c'est vraiment la musique qui dirige tout...

C. : Bah oui le problème c'est ça, c'est que Démos, la partie sociale elle est travaillée euh, si tu veux, au niveau du groupe, du petit groupe dans la ville, suivant les référents aussi qui sont présents, car ce n'est pas quelque chose de facile à travailler avec l'enfant ou la famille. Et du coup, elle est complètement zappée quand on est en rassemblement. Pour moi en tout cas, je ne le ressens pas quand on est en rassemblement. Il n'y a que l'accompagnateur, le référent terrain qui cautionne, qui apporte ce côté-là. Par exemple, c'est arrivé que E. (*un élève*) à un moment donné s'endorme sur son siège, que K. (*une élève*) n'avait plus envie... moi j'ai eu la réflexion une fois « mais, il faut qu'ils participent ». Oui, sauf que là, ils ne sont pas dans leurs bons jours en fait. À un moment donné, ils ont une fatigue, que là ils l'expriment, et moi je n'ai pas envie de les forcer. Je veux comprendre le pourquoi ils sont dans cet état-là, pour après les remotiver. Mais je ne peux pas voilà, parce que les autres suivent, en orchestre tu dois être comme ça.

Et en fait, c'est un peu ce qu'institue le rassemblement orchestre, il faut que tout le monde suive. Donc on ne peut pas prendre l'individu en compte. Et ça, il n'y a pas que les musiciens qui m'ont fait des retours comme ça. Il y a même un référent ou je ne sais plus qui, une fois qui m'a dit : « bah pourquoi tu le laisses de côté »? Bah parce que là il a besoin de prendre du recul le gamin, il a besoin de souffler. Il n'est pas dans une phase où il peut être apte à suivre donc ce n'est pas la peine que je le force... Et en fait c'est le projet qui veut ça... Parce que on ne prend pas le tempérament de chaque personne. On veut réunir des individus pas habitués à ça, dans un groupe orchestre avec un cadre hyper figé, sauf que chaque individu avance à sa manière, à son rythme et ça, ce n'est pas pris en compte...

H. : Et d'un point de vue pédagogique ça te...

C. : Bah ce n'est pas... si tu veux, pour travailler quelque chose avec un gamin, il faut qu'il soit prêt. Si tu le forces, tu ne travailleras rien. Je pense qu'il y a des gamins qui sont partis de l'orchestre parce que à un moment donné, si tu ne rentres pas dans le cadre, si tu n'es pas apte, tu sors... Je pense à une petite du Kremlin-Bicêtre, qui est sortie en troisième année et c'est vraiment très dommage. Tout ça parce qu'elle ne rentrait pas dans le cadre. S'il y avait eu l'accompagnement autour, si ... voilà, il fallait prendre le temps avec elle, il fallait prendre en considération ce qu'elle

ressentait et sa difficulté à rentrer dans le groupe... Mais c'est ça normalement Démos...

Mais là euh, je ne sais pas le pourquoi du comment, mais ça a été abandonné. La gamine, elle est sortie du... ça n'a pas été creusé jusqu'au bout... C'est comme dans mon atelier d'avant, I. (*un élève*) combien de fois a dit qu'il partait ; combien de fois il a fallu travailler ça avec lui et avec les parents pour qu'il reste, pour qu'il aille jusqu'au bout, qu'il accomplisse sa mission. Mais parce que c'était du travail au jour le jour avec lui, et parce qu'on a pas lâché. On lui a montré qu'on était là, qu'on était présent, qu'on était un groupe. Le groupe aussi, à un moment donné il s'est constitué et on a dit : « bah voilà on est ensemble, donc tu ne nous lâches pas »...

Et ça c'est le truc, tu vois cette petite qui est partie, j'étais vraiment déçue parce que je pense que c'est quelque chose qui... ça a bousculé chez elle des petites choses, mais ça n'a pas été accompagné réellement par les personnes qui étaient dans le groupe. Parce que peut-être ils ne savaient pas faire. Et même si le référent social est intervenu maintes et maintes fois dans l'orchestre, dans ce groupe-là je veux dire, je pense qu'il ne pouvait pas être présent à gérer tous les ateliers donc... Et c'est pareil, si la personne qui accompagne a pas cet objectif-là et qu'elle a pas compris l'enjeu qu'il y avait... que la gamine puisse rester, bah ouais forcément ça capote... Elle, cette petite, c'était l'affect. Elle avait besoin d'affect... (long silence)

Et pareil, quand tu regardes, t'as pas beaucoup d'affect dans les groupes. Le rapprochement que nous, alors nous on nous a reprochés d'être une famille, d'avoir trop d'affect et pourtant ça a tenu le groupe. C'était le moyen de faire tenir le groupe et qu'ils puissent s'engager dans d'autres manifestations parce qu'ils y trouvaient du plaisir. Quand tu regardes un peu, on leur a présenté ce qu'ils pouvaient produire et ils se sont engagés. Ça leur plaisait, c'était vraiment, voilà on a pas forcé non plus. Et O. (*coordinatrice sociale*) elle m'avait dit : « ouais ça fait un peu trop » ; moi j'ai dit : « c'est eux qui ont choisi ». Nous on va suivre, on va les accompagner même si, voilà ça nous fatigue aussi, parce qu'on a eu des baisses de régime dans l'atelier comme les gamins. Parce qu'à un moment donné le rythme il est tellement... puis on ne sait plus où on en est en fait. On avait pas le temps de se poser, on avait pas le temps de prendre des temps de réguler entre nous trois, ce qui était difficile aussi. Parce que moi je te voyais, tu arrivais quand même avant, donc on arrivait à se voir, C. un peu moins souvent parce qu'elle ne prenait pas forcément le temps. Mais c'est vrai que ça demande du temps, autant pour le référent terrain que pour les musiciens.

Et ça, ce n'est pas pris en compte par la Philharmonie, ce temps-là. Il y a un temps de prépa, mais ce n'est pas ce temps-là, c'en est un autre. Et celui-là il est très important ! Ça permet aussi de se maintenir nous en tant qu'adultes, d'être dans les mêmes forces pour accompagner les enfants et les enfants le ressentent ; quand nous on avait un coup de mou, ils avaient eux aussi un coup de mou ! Et ça c'est dommage, tu vois, ça c'est une des faiblesses de Démos. C'est de se dire de toutes façons, il faut y aller il n'y a que ça à faire, mais le temps que vous nous donnez, il n'y a pas assez de temps.

Est-ce qu'il faut réduire le programme pour que tout ça soit un peu plus exploité, mais après il faut aussi former les gens. Moi je ne vois pas, dans les personnes qui étaient là en référents terrain l'année dernière, je les ai croisés en formation ; si, il y avait C. (*une travailleuse du champ social*) qui était plus dans cette mouvance-là de vraiment travailler le social. Mais elle, elle est assistante sociale donc ce n'est pas la même chose. Mais tout ceux qui étaient animateurs dans les mairies n'étaient pas dans cette mouvance. Mais parce que aussi on ne leur a pas permis d'avoir le temps de le faire par rapport à leurs heures et parce qu'ils n'ont pas la formation... comme les profs. Je ne suis pas sûre que tous les musiciens soient autant attachés, pas attachés sentimentalement à leur orchestre mais, à tester des choses, à se dire bon on lâche prise ou on ne lâche pas prise, tu vois à réfléchir vraiment au fond ce qu'il y a par rapport au groupe et par rapport à chaque individu qui forme le groupe. Eux ils ne sont pas formés.

Ils sont formés en musique, ça il n'y a pas de problèmes... Les temps de formation, les échanges de la pratique, il n'y avait pas beaucoup de musiciens. Parce que c'est sur des temps qui ne sont pas payés par la Philharmonie donc c'est un peu du bénévolat. Alors que en tant que référents terrain, c'est pris sur nos heures de paye ces formations. Donc il y a ça aussi. Je pense que si ça avait été pris dans les temps de formation payés par la Philharmonie, on aurait sûrement eu plus de musiciens qui participent à ces temps... Tu ne peux pas tout faire en bénévolat, tu as besoin de vivre aussi. Ma collègue de l'année dernière je ne l'ai pas vue en formation. Et c'est dommage...

L'analyse de la pratique c'est intéressant parce que tu vois le point de vue des autres, de ce qu'ils peuvent vivre dans leurs ateliers. Tu peux comparer avec ce que toi tu vis. Ma collègue, ça lui aurait fait un bien fou d'entendre qu'un autre musicien, autre

que toi... parce que même si la proximité... même si on arrivait à se dire les choses ... mais euh, c'est pas facile d'entendre, de se remettre en question, de... tout ça quoi...

H. : Tu peux m'en dire plus sur l'analyse de la pratique ?

C. : L'analyse de la pratique ? C'est un temps qui est partagé entre des référents de terrain et euh alors maintenant c'est des référents sociaux ; ça a changé, le titre de référent, ce n'est plus la même chose. Et puis des musiciens. Donc on est autour d'une table avec un psy et puis on parle des difficultés qui peuvent être ressenties durant les ateliers avec certains enfants, et du coup il y a une analyse... Alors, le psy ne dit pas tout de suite ce qu'il pense ou vers quoi on peut tendre, il attend que d'autres personnes autour de la table, donc de niveaux différents, apportent aussi des éléments pour, soit trouver des solutions, soit pour trouver des angles vers lesquels on peut travailler avec l'enfant qui est en difficulté. Et lui après vient renforcer ou complètement changer d'angle et apporte des solutions, des orientations à faire avec ces enfants. On partage aussi tous nos outils qu'on peut apporter dans Démos. Comme nous notre outil qu'on avait de bilan de séance, tu vois, j'en ai parlé au psy et il m'avait dit : « ça c'est hyper intéressant ». Ça permet aussi de se replonger, de voir l'avis de tout le monde, de pouvoir comprendre la difficulté que certains musiciens peuvent avoir avec certains, que le référent peut intervenir et travailler cette question. Qu'elle soit partagée avec É. et O. (*référent social et coordinatrice sociale*). Ça permettait aussi d'avoir tout de suite une alerte via la Philharmonie, attention il faut travailler comme ça, même C. (*référente pédagogique*) elle l'avait ce tableau. Ça permettait de suivre l'ambiance du groupe, les difficultés que l'on pouvait rencontrer et les facilités qu'on avait. Et suivant les outils qu'on mettait en place, de voir là où ça pouvait agir. Et ça permettait à tous les acteurs qui sont vraiment au cœur de ce petit groupe de trouver le niveau d'informations.

Cet outil, moi j'en ai parlé et si tu veux, quand on est en échange de la pratique, il est à fond Monsieur N. (*le psychologue*) sur le fait de partager réellement tous nos outils et que chacun puisse tester aussi, les mettre à son échelle, à sa sauce, pour que ça fonctionne par rapport aux individus qui sont dans son groupe, parce que on a pas les mêmes mais il y a des choses qui se recoupent.

C'était un moyen de pouvoir évacuer aussi ce qu'on pouvait vivre en atelier et de se sentir moins seuls par rapport aux autres aussi. D'entendre que ailleurs, il y a aussi

des difficultés, il n'y a pas que chez nous qu'il y en a. Et ça, ça rassure. Et ça rassure aussi quand tu dis : « bah tiens, j'ai testé ça » et qu'on te dise : « c'est une très bonne idée, continue ». Tu vois, la fiche de suivi pour E., quand j'en ai parlé à monsieur N. il me fait : « mais c'est excellent ! Et en plus qu'il puisse la remplir tout seul, c'est un super travail ! ». Donc tu te dis j'ai pas été dans le mauvais sens, je suis rassurée et en même temps ça peut servir à d'autres personnes qui travaillent aussi dans l'orchestre.

Mais ce n'est pas des gens du même orchestre. Je ne me suis jamais retrouvée... ah si au début, la première année il y avait P. du même orchestre, mais après je n'avais personne de l'orchestre...

H. : J'ai une dernière question que j'aurais voulu te poser avant mais tu en avais déjà parlé. Parce que là, on a parlé de la place du prof, de la place du référent, de la place du chef d'orchestre... concrètement comment tu vois la place de l'élève dans ce dispositif ?

C. : Mmmmm la place de l'élève !

H. : Tu en as déjà beaucoup parlé mais...

C. : La place de l'élève ? Déjà eux, ils partent, du moins ils entrent dans un truc qu'ils découvrent. Ils ne savent pas trop où ils vont. C'est au fur et à mesure qu'elle se construit... je pense que c'est l'accompagnement que l'on fait qui fait que l'enfant va se sentir ou pas dans l'orchestre, en tout cas dans le groupe d'instruments auquel il appartient. C'est vraiment l'adulte qui le met en confiance. Je pense que quand ils rentrent là-dedans, ils ne savent pas où ils débarquent. C'est un truc énorme. Même si tu as beau leur expliquer ce que c'est, que tu vas apprendre... parce que voilà quand tu présentes Démos, ça va te permettre pendant trois ans d'apprendre à jouer d'un instrument... C'est l'approche qui est faite à l'enfant pour qu'il rentre dans le projet. Après, tout ce qu'il y a autour il va le découvrir. Il ne va pas se rendre compte que l'accompagnement est aussi... Tu vois, je pense à E. et des crises qu'il a pu faire et qu'on a travaillées avec lui. Il a bien souvent envie de, oui il a eu envie de, de, d'abandonner E., à chaque fin d'année. Il ne voulait pas recommencer et on a rejoué là-dessus, on a retravaillé avec lui. Il a continué, il a été jusqu'au bout de son projet. Pour lui c'est une grosse bataille de dire je me suis engagé pendant deux ans et demi et j'ai été jusqu'au bout, donc il peut en être fier. Après c'est le rôle des adultes de mettre en confiance, d'être en bienveillance avec chaque enfant, parce que tu ne peux

pas être en bienveillance d'un groupe, tu es vraiment en bienveillance de chaque individu. Quand tu vois K., qui, au bilan, nous a dit : « maintenant je ne suis plus la fleur qui est toute seule au milieu des autres fleurs »... Ça, elle a mis deux ans avant de le sortir. Tu peux dire félicitations, on a réussi quelque chose. Elle est plus à part, à l'orchestre. Donc c'est un moyen pour eux de grandir, mais tout ce côté-là qui est derrière, ils ne le sentent pas tout de suite les enfants. Et tu ne peux pas leur dire, je pense que tu ne peux pas leur présenter comme ça, c'est tellement abstrait. Donc tu es obligé de jouer sur, bah tu vas apprendre à jouer d'un instrument.

Mais eux, ce qu'ils ont retenu, je pense que c'est la vie du groupe... Ouais quand tu regardes le bilan, c'est vraiment les relations entre les uns et les autres. En plus moi j'avais fait le choix de mélanger des collégiens et des élémentaires, ce qui n'était pas forcément évident à faire vivre ensemble. Mais on avait quand même une cohésion de groupe à la fin qui était hyper forte. Et tu vois là, ils m'ont redemandé à se voir, donc je les ai invités à la remise des instruments du deuxième orchestre. Je pense que avant juin on va essayer de se refaire un truc. Ils ont besoin de se retrouver et ils réclament ça, de se refaire une soirée, d'être ensemble. Que eux en fait. C'est ça qui était drôle : « que nous on pourra se faire une soirée que nous ? », « bah ouais on va organiser ça ». Il y a quelque chose qui est né, il y a un petit truc.

Pour moi c'est ça Démos. Ce groupe qui ne se connaissait pas vraiment, qui se connaissait de vue, on a réussi à créer une famille. Je suis désolée mais c'est ça...

H. : Par contre c'est une famille d'un atelier pas d'un orchestre...

C. : C'est une famille d'un atelier oui... Parce que pour l'orchestre il faudrait restituer d'autres trucs, d'autres choses, d'autres façons d'amener les tutti, les... c'est une autre approche qu'il faudrait faire par rapport à l'orchestre. Pas rester dans l'orchestre tel qu'il est, c'est à dire un orchestre d'instruments avec des cordes et des vents. Parce que là c'est ça. Vraiment un orchestre de personnes qui jouent ensemble de la musique.

Parce que quand tu vois notre petit groupe qui réussit à se dire : « bah tiens, bon là c'était un chant », mais ils ont quand même réussi à travailler basson clarinette, à travailler avec des instruments différents, avec les autres. Mais ça avec encore une année, on aurait réussi à faire encore autre chose.

Après l'orchestre tu as quatre-vingts enfants. Quatre-vingts enfants, combien d'adultes, je ne sais pas, mais c'est énorme. C'est énorme. À petite échelle c'est

faisable, à grande échelle il faudrait... Soit il faudrait l'amener autrement, faut travailler carrément autrement mais il faut que tout le monde soit prêt à le faire...

Il y a peut-être un truc mais là, ils testent des choses donc je me dis, peut-être qu'ils... parce qu'ils ont démarré dès la première année donc ; après le temps file très vite. Il y a des contraintes de rassemblements, de salles, de machins, dispo des gens, voilà... donc c'est un peu plus difficile mais en petit groupe c'est... Moi je trouve que c'était un beau challenge de pouvoir les faire s'entendre ensemble. Qu'ils puissent s'entraider, qu'ils puissent se parler, qu'ils puissent échanger, se dire les choses calmement. Pour moi, ça c'est une belle réussite.

En fait l'objectif il est presque trop gros finalement... ouais... en fait il n'est pas réellement noté l'objectif. Quand tu regardes les objectifs de la Philhar, c'est travailler des périodes musicales, c'est d'aborder tels ou tels trucs, mais il n'y a pas de ce... ce côté-là il n'y est pas quand tu regardes bien les objectifs. C'est travailler l'écoute, travailler l'oreille, il n'y a pas... il n'y a pas ce côté travailler en groupe... en fin de compte...

H. : On va terminer l'entretien, si tu veux rajouter une dernière chose, si tu veux t'exprimer librement...

C. : Bah écoute non, je crois que j'ai fait le tour. Après je pourrais en parler des heures de Démos. Mais ouais ouais voilà on est contraints dans du temps, dans du truc, dans des objectifs mais le fond il n'est pas... C'est ce vers quoi ils veulent tendre, mais ce n'est pas écrit noir sur blanc, c'est pas accompagné, c'est pas expliqué.

Et en fait c'est chaque individu qui veut travailler différemment ou qui ne veut pas travailler parce qu'il n'a pas compris l'enjeu, entendu le truc et qui peut biaiser aussi. Moi on m'a reproché que mes enfants, mes enfants, (rire) que mes p'tits loups, (rire) tu vois, qu'ils soient, par exemple j'avais K. qui s'endormait sur mes genoux ou F. qui me faisait un câlin, c'était pas possible pour les autres... Mais tu es là pour les rassurer et ils se rassurent en étant proches de toi, donc ne va pas les exclure. Après c'est juste à toi de mettre les justes distances... mais ça voilà c'est de l'éducatif c'est pas de l'animation. On en revient à qui accompagne... Et comment sont accompagnés les accompagnateurs ? (rire) Bah ouais c'est ça. Quand tu regardes toi et C. (*intervenante musicienne*) vous êtes les seules à avoir été aussi proches des

enfants. Je suis en train de chercher dans l'orchestre... je ne vois pas de relations comme ça, de prendre du temps avec eux...

Et puis c'est pareil l'autonomie qu'on leur a donnée ! ... c'était un choix... mais qui n'était pas forcément bien vu aussi. Moi je n'étais pas tout le temps derrière eux. Et de laisser mon groupe et de leur dire bah voilà : « toi tu fais attention, vous faites attention, je vous fais confiance ». On a essayé de ne pas les mater quand même. Et pourtant, soi-disant, on a une famille avec les mamans, les tatas et les machins... Mais on leur a laissé cette autonomie de choix. Tu vois quand on faisait les ateliers, dans quel ordre vous voulez qu'on commence ? Parce que on voulait tester des choses. Et c'est comme ça qu'on a créé ça aussi avec eux...

Dans le sens où on a besoin de vivre le moment, on ne se prend pas la tête mais on sait qu'on a ça à faire et ouais ouais, on va le faire.

Tu sais on n'est pas à l'école. Il n'y a pas un programme, enfin si, il y a un programme, mais on va le faire dans tel ordre. C'est pas nous adultes qui allons décider. C'est le groupe qui décide et ça c'était un choix de notre part. Est-ce que c'est partagé par tout le monde ? Je ne suis pas sûre... Je ne suis pas sûre que C. (*référente pédagogique*) était à fond dans notre façon de faire. Je ne suis pas certaine que tout lui plaisait... tu sentais bien que y a des fois... mais on en revient toujours au même. De quoi est constitué le groupe adultes qui travaille avec les enfants ? Il y en a qui ont envie de percer, de tester, de motiver et il y en a qui vont juste faire de la présence en fait, parce qu'on leur a demandé d'être présents de telle heure à telle heure... c'est ça hein... c'est que ça... Donc voilà j'avais juste ça à rajouter (rire).

H. : Merci beaucoup Cécile.

C. : Mais de rien Hélène ».

ANNEXE 2 : entretien de Philippe

Retranscription d'un entretien semi-directif avec Philippe*. La retranscription est de type sociologique.

*le prénom a été modifié

Date : 17 Mars 2020 à 14h30

Lieu : chacun chez soi au téléphone.

Durée : 1h16

Profil : Philippe est intervenant musicien et coordinateur pédagogique dans le cadre du projet Démos. Depuis peu il est devenu coordinateur de projet. Je l'ai rencontré dans le cadre d'une formation que je suivais à la Philharmonie dont il était le formateur. Ses approches pédagogiques m'avaient beaucoup plu à l'époque. Il m'a semblé pertinent de l'interviewer de par sa grande expérience au sein du projet et de par son ouverture aux pédagogies actives ainsi qu'à différents styles musicaux.

L'entretien est totalement retranscrit. Le français n'est pas la langue maternelle de Philippe ; j'ai dû parfois rectifier certaines erreurs de français pour une meilleure compréhension du texte.

Hélène : Pour commencer, j'aimerais que tu te présentes.

Philippe : Oui, alors voilà, je suis flûtiste. J'ai fait des études en musicologie qui ont démarré en Italie, puis en Suisse et en France par la suite. J'ai fait beaucoup de musique contemporaine jusqu'à présent, c'était ma spécialisation et la pédagogie également. Je fais partie quelque part des intervenants musiciens qui sont intervenus dans les ateliers Démos, dès le démarrage du projet en 2010, lorsqu'il y avait seulement trois orchestres. Par la suite, j'ai accepté d'être pendant un temps référent pédagogique en Île-de-France à Paris, pour l'orchestre à Paris, Démos. Et depuis deux ans, j'ai un poste à temps plein de coordination pédagogique. Donc je m'occupe de la coordination pédagogique de cinq orchestres à présent, J'en aurai un sixième l'année prochaine. C'est plutôt dans le nord, en Île-de-France et au Havre. Voilà.

H. : Comment as-tu découvert Démos ?

P. : Ah, c'était un peu le hasard, dans le sens où le projet a démarré d'une façon très rapide en janvier 2010, en fait en décembre 2009. Il y a eu une annonce sur le site de

la Cité de la musique et les recrutements ont été faits en très peu de temps. Le projet, on ne savait pas s'il devait durer six mois ou plus. Donc j'ai été contacté, j'avais répondu à l'annonce parce que j'avais vu qu'il y avait cette possibilité d'intervenir dans ce contexte, en projet éducatif, d'orchestre, avec un volet social important, ça m'intéressait. Donc j'avais postulé, puis on m'a contacté vraiment fin décembre. Donc c'était vraiment un hasard, j'ai répondu à une annonce. Et entretien, ça c'est fait assez vite.

H. : D'accord. Et aujourd'hui avec le recul que tu as, est-ce que tu pourrais me décrire Démos, ce dispositif ?

P. : Oui, alors euh... c'est un dispositif assez novateur pour plein de raisons.... Pour son fonctionnement économique je dirais, même si c'est pas assez témoigné aux aspects administratifs, mais c'est vrai que c'est un projet qui est construit avec un financement, euh... hybride. Qui a un fort soutien de l'état, du ministère de la Culture, mais également des mécènes. Donc il y a des campagnes au mécénat qui se renouvellent, pour des actions spécifiques, pour financer le parc instrumental, ou certaines choses. Et également, les collectivités locales qui contribuent sont des partenaires importants notamment en régions... Donc le projet est financé en trois parties : l'État, les collectivités locales et les mécènes, ce qui est assez nouveau en France. Même la question du mécénat. Ailleurs aux États-Unis c'est quelque chose de plus développé. Il y a ce côté- là qui le rend assez dynamique.

En même temps, on sort du cadre de l'enseignement de la fonction publique au sein d'un conservatoire, d'un parcours diplômant, de l'enseignement spécialisé, parce que c'est un projet d'initiation quelque part, avant l'enseignement spécialisé. Donc ça implique beaucoup de choses au niveau de... quelque part on est un peu hors cadre par rapport aux établissements artistiques. Même avec les partenariats, le dialogue a fait beaucoup de progrès en dix ans, donc tout cela est très riche au niveau des relations et des ponts que l'on peut créer pour travailler ensemble. Mais c'est vrai qu'il y a une certaine liberté malgré le cadre assez défini pendant les trois ans du projet. Voilà, ça c'est aussi un aspect intéressant, qu'il y ait encore cette possibilité d'expérimenter des choses, pour qu'il y ait un caractère participatif, pour que beaucoup de choses qui sont testées par les intervenants sur le terrain, remontent au noyau psychologique de Démos. Après, ils font des comités pédagogiques. Il y a un aller-retour intéressant entre les terrains et la Philharmonie. C'est un vrai vivier

quelque part à ce niveau-là, même si des choses commencent à se dénouer, qu'elles soient de plus en plus précises et que... Et puis c'est aussi un projet hybride pour moi, de mon point de vue personnel.

C'est à la fois un projet éducatif, d'enseignement, mais on met aussi les enfants dans des conditions de travail qu'ont les musiciens professionnels sur scène. Ils jouent avec les professionnels, à côté de professionnels. Il y a un côté production également, c'est à dire qu'il y a une place pour dire : « les enfants ce n'est pas juste une école de musique mais il y a les concerts ». Il y a un événement ou plusieurs. Évidemment, le concert final à la Philharmonie est important. Dans le territoire, il se passe des choses pour les enfants et ça c'est très valorisant et ça contribue à donner du sens au fait de faire de la musique. Voilà, ce n'est pas quelque chose de privé ou que l'on fait chez soi avec un professeur ou dans un cadre restreint. Mais c'est quelque chose qui est valorisé. Par le fait qu'il y ait une représentation dans le quartier, à l'école ou dans un espace culturel de la ville où on habite. Et moi je pense que c'est un élément très fort. Ça permet aux enfants de s'inscrire dans le tissu culturel, des équipements culturels qui sont à côté d'eux, à proximité. Et ça c'est une vraie richesse.

C'est un peu les choses qui me viennent à l'esprit, euh... il y en a bien d'autres, au niveau de la pédagogie on pourrait dire des choses...

H. : Je veux bien que tu développes au niveau de la pédagogie...

P. : Alors au niveau de la pédagogie, alors c'est... on parle d'une pédagogie... collective... Donc les deux ateliers de la semaine sont euh... donc des ateliers pour apprendre la musique à quinze enfants. Chaque groupe qui constitue l'orchestre. Avec deux professeurs et un travailleur social toujours avec les enfants. Et donc, ce cadre-là, au niveau de l'atelier, à l'échelle de l'atelier est intéressant parce qu'on est à la fois à deux professeurs à travailler en binôme, ce qui est assez riche.

Il y a une certaine complémentarité de compétences qui est évidente dans certains binômes et également une rencontre de différentes figures professionnelles entre musiciens. Parce qu'il peut y avoir un d'élève et un musicien d'orchestre par exemple... quelqu'un qui a fait la musique à l'école, qui se rencontrent.

Et à la fois entre le musicien et le travailleur du champ social, qui a d'autres compétences, qui a une autre vision des choses et un autre regard sur les enfants. Cela est aussi très intéressant. Ce qui est l'occasion de travailler à la préparation des séances ensemble, ce qui n'est pas habituel parfois quand on est professeur dans un

conservatoire, malgré une bonne dynamique au sein de l'équipe de l'établissement. Voilà, chaque séance est censée être préparée par le binôme qui intervient dans Démos. Les musiciens sont rémunérés une heure de plus, donc vraiment, tout cela fait partie du cadre, fait partie du cahier des charges.

Le fait qu'il y ait un groupe d'enfants qui peut être assez hétérogène. Parce que les enfants ont entre sept et douze ans, selon le dispositif. Parfois, il y a eu des choix dans certains territoires où il y avait que des CE2... donc ça peut varier un peu selon les orchestres. Mais souvent il y a des enfants de différents âges et, bien évidemment, de différents niveaux parce que dans un groupe tout le monde n'avance pas à la même vitesse. Il y a une hétérogénéité des profils, donc cela oblige le pédagogue à réagir, à avoir des stratégies bien définies pour construire le groupe.

Donc, même à un niveau éducatif, psycho-social, il y a un premier niveau de construction du groupe qui est nécessaire pour que les choses fonctionnent... voilà, pour construire l'attention, la concentration, le cadre de base. Puis évidemment au niveau de la pédagogie, le cadre Démos propose un itinéraire assez simple, clair au cours des trois ans. C'est-à-dire que les enfants démarrent sans avoir d'instrument pendant six semaines. Ils rentrent dans la musique par un travail de mouvement corporel, par le chant, le travail vocal. Faisant appel à des metteurs en scène, des chefs de chœur, déjà ça, c'est comme une intervention de plus au sein de l'atelier entre professionnels. C'est-à-dire que des professeurs d'instruments ou des musiciens de scène qui sont spécialistes de leurs disciplines, se rencontrent régulièrement dans les ateliers, comme des invités, des danseurs, des chefs de chœurs qui ont une expérience autre de la pédagogie de groupe. C'est quelque chose qu'ils fréquentent beaucoup plus qu'un professeur de conservatoire d'instrument. Cela apporte des outils, sûrement. En tout cas, ça facilite au démarrage du projet pour les enfants. Le fait de faire groupe, de retrouver une disponibilité corporelle par rapport à l'espace aussi, sa capacité à s'orienter vis-à-vis de l'autre, vis-à-vis de la personne encadrante... l'espace de la salle. L'enfant commence déjà à avoir une conscience de cela, ce qui est très important par la suite, à l'échelle de la répétition de l'orchestre.

Tout ça est travaillé au démarrage. Donc l'enfant trouve une disponibilité physique, commence à faire de la musique. Par des percussions corporelles, des jeux musicaux qui peuvent aiguïser sa sensibilité aux paramètres du son ou tout simplement à la musicalité d'une action performative. Les jeux musicaux sont très présents notamment au démarrage du projet, mais même par la suite. Décliné en allant

toujours plus loin, le travail peut démarrer par un jeu très ludique qui peut être décliné ensuite en utilisant l'instrument pour travailler des notions de formations musicales. Donc voilà...

Après six semaines, ils reçoivent l'instrument dans le cadre d'une cérémonie officielle. Ils ramènent l'instrument chez eux et à partir de là... il y a tout le travail instrumental qui est mis en place... et donc... un premier concert au mois de juin avec les acquis des enfants, grâce à des arrangements qui sont adaptés.

Ce sont des arrangements particuliers parce qu'ils sont faits avec trois niveaux pour les enfants. Démon 1, 2, 3. Donc le plus facile permet aux enfants qui sont débutants, même en jouant quelques notes, de pouvoir jouer avec leurs professeurs qui joueront les mélodies.

Ils sont dans le projet, ils font une première année et ensuite la deuxième année a un rôle très important pour les monter en compétence, pour aller plus loin, pour ancrer mieux les compétences musicales, à tous niveaux. Donc les outils aussi à mettre en place en deuxième année sont à construire. Nous avons, il y a un site internet qui est mis à disposition des intervenants, auquel on peut accéder avec un mot de passe, où il y a des fiches, des vidéos comme outils pédagogiques.

Donc, tout ce que je suis en train de décrire est en ligne et expliqué. Mais, même la construction de jeux musicaux ou d'outils pour la formation musicale, pour l'apprentissage instrumental, sont à mettre en commun au sein d'un orchestre et sont les bienvenus et peuvent être aussi un travail spécifique à l'orchestre, qui va être différent de celui d'un autre orchestre. La façon dont on s'y prend, la façon dont on veut travailler, en ayant cet objectif, faire monter les compétences de l'enfant au niveau instrumental en deuxième année.

Je précise aussi que la deuxième année est l'année importante car c'est là où les enfants ont un premier accès à la partition. Ils commencent à lire la musique. C'est l'année, pas tabou mais, disons qu'une des spécificités du projet est l'oralité. D'ailleurs, je n'ai pas dit que la première année, les enfants, après être entrés dans la musique par le chant et la danse, apprennent les morceaux par cœur, par imitation, par oralité, pour pouvoir éveiller les sens, éveiller l'écoute, avoir un premier accès direct à la musique sans passer par le moyen écrit.

La deuxième année permet aussi d'aborder tout cela, de formaliser certaines choses, certaines notions de formation musicale, qui, à l'oralité avaient été abordées mais

sans toujours y mettre un nom dessus, sans trop les définir, sans trop prendre le temps non plus. Maintenant, on formalise certaines choses, on affine le vocabulaire, on commence à lire, écrire, pourquoi pas à s'approprier l'écriture même par différents moyens, ce qui peut être aussi créatif. Par l'improvisation pourquoi pas, qui permet d'instaurer un langage musical tout en écrivant ce concept créé avec son instrument, cela fait un aller-retour assez intéressant, vu que la pratique instrumentale est toujours présente. Il n'y a jamais un cours de formation musicale sans instrument. Ce sont les professeurs même d'instruments qui sont censés trouver le temps pour aborder les notions de formation musicale et également les danseurs et les chefs de chœur. Que le rôle des danseurs et des chefs de chœur....

Voilà. Au démarrage, il y avait aussi un rôle psycho-social qui permettait de créer le groupe, de trouver une disponibilité posturale, physique, de simplifier cette approche sensible au son, au rythme, à la musique. Ça va plus loin en deuxième année. Les danseurs, les chefs de chœur travaillent avec les musiciens pour trouver des outils ensemble, pour que les notions de hauteur, de pulsation, de durée soient mieux ressenties par les enfants. Qu'on ne perde jamais ce contact avec le ressenti malgré le passage à l'écrit. C'est quelque chose auquel on tient beaucoup.

Alors, je complète parce que là je parle de la deuxième année. Il y a aussi un élément important, c'est le... Alors, le projet Démos est un projet qui, qui a fait le choix dès le démarrage d'utiliser l'orchestre symphonique comme objet pédagogique. Le répertoire classique, la musique savante occidentale, en particulier la musique classique, a été choisi. C'était un choix opéré. Ça pouvait être autre chose, mais voilà. Parce que l'on considère que l'orchestre symphonique est quand même un patrimoine très large, qui accueille beaucoup de traditions différentes dans l'occident et que l'accès à cette culture est parfois difficile. Pas tous les jeunes des quartiers des politiques de la ville font la démarche de s'inscrire dans un conservatoire. Ils vont peut-être avoir plus de facilités à avoir un accès à d'autres styles de musiques. Donc c'est un défi intéressant.

Également plus la présence du dispositif qui enseigne ce type de musique savante en continuité; les conservatoires, les écoles de musique. Donc pratiquement tout le répertoire joué par les enfants. Démos constitue un solide travail basé sur le répertoire. Il n'y a pas de méthodes, d'exercices qui sont donnés avec un même processus, pas forcément, même s'il peut y avoir des outils partagés. C'est toujours

le répertoire le contenu principal. Le répertoire classique. Mais au sein des trois ans, il y a toujours une œuvre de musique traditionnelle arrangée. C'est en deuxième année souvent qu'elle est jouée et travaillée.

Ça peut apporter à la démarche quelque chose de plus, parce qu'en abordant certains répertoires, on aborde aussi des notions que, parfois, en conservatoire, on n'aborde pas de façon systématique. Sauf si on est inscrit à une filière... musique trad, là où il y en a. Ça permet de ne pas avoir un chemin trop linéaire par rapport à certains apprentissages musicaux, dû au langage musical. C'est-à-dire qu'on pourrait très bien, en deuxième année d'étude, travailler une gamme modale où il y a des quarts de ton, par le chant.

Là-dessus je fais une petite parenthèse. Je trouve ça intéressant de souligner que, quelque part dans l'approche de la formation musicale dans Démos, il y a énormément de notions abordées au cours des trois ans. Dont certaines évidemment vont être maîtrisées à 100% par les enfants à la fin des trois ans. Comme ça peut être des notions de pulsation, de contre-temps, de temps forts, de temps faibles, des nuances... Il y a sûrement des choses, certains rythmes évidemment que les enfants vont connaître et vont pouvoir nommer. Donc on peut dire que, quand certains d'entre eux, la plupart d'entre eux, vont continuer. La moitié normalement continue. Ils vont avoir ces compétences et c'est sûr. On pourrait dire qu'elles sont maîtrisées. Mais il y en a plein d'autres qui sont abordées via la richesse du répertoire et du projet, mais peut-être qu'ils ne sont pas capables de les maîtriser encore; Peut-être qu'ils vont chanter un chant polyphonique en première année, assez simple ; ou peut-être aborder une pièce de musique savante en deuxième année. Ils ne vont pas pouvoir maîtriser des ragas indiens à la fin des trois ans. Mais ils ont pu goûter à cela, s'imprégner de cela.

Voilà, on pourrait dire qu'il y a deux catégories de notions : celles qui sont abordées qui peuvent varier d'un orchestre à un autre, et en tout cas, en point commun, certaines notions seront maîtrisées par tout le monde. Voilà, ça c'est le cadre un peu de... Voilà...

Puis bon la troisième année, c'est une année très importante pour la passerelle pour ceux qui veulent continuer. On fait tout pour que les jeunes qui veulent continuer puissent continuer dans de bonnes conditions. Que ceux, par exemple, qui continuent, ne recommencent pas à zéro dans les conservatoires. On essaie de faire

en sorte qu'il y ait un parcours intéressant pour eux, peut-être qu'ils commencent en deuxième année. On essaie de se rapprocher des structures, des établissements d'enseignement artistique pour comprendre s'il existe des classes de formation musicale qui ont des méthodes similaires. S'ils ont d'autres méthodes, on essaie quand même d'informer au maximum les professeurs qui vont les accueillir, du parcours précédent de l'enfant. Pour que tout cela soit assez anticipé.

Et bon, pour compléter la question du répertoire, il y a toujours une œuvre de musique contemporaine qui fait partie du répertoire des trois ans. C'est donc en troisième année que les enfants jouent à la Philharmonie et il y a toujours au moins une œuvre de musique contemporaine. Le compositeur participe à la préparation. Il est invité normalement à deux répétitions au cours de l'année, il rencontre les enfants, voilà, qu'il y ait un échange avec lui... Je fais un peu le tour rapidement de ce qui se fait.

H. : Oui, merci beaucoup, c'est très précis. Et là tu as très bien détaillé ce qui se passait dans les ateliers. J'aimerais bien que tu me parles de ce qui se passe pédagogiquement dans les orchestres, dans les tutti.

P. : Oui alors c'est vrai que voilà, il y a l'échelle de l'atelier et le passage à l'échelle du tutti où il y a cent enfants. Ça, c'est un passage important où l'enfant doit retrouver des repères... parce que bon... on se retrouve face à d'autres interlocuteurs. Malgré le fait que l'équipe de professeurs soit présente pour les accompagner, pour jouer avec eux, les référents sociaux également. C'est vrai que les enfants se retrouvent parfois, même au niveau spatial dans une disposition par pupitre, qui ne veut pas dire qu'ils sont vraiment à côté de leurs camarades, comme en atelier. Donc les groupes sont... même si certains peuvent se retrouver à côté, se retrouvent spatialisés dans une salle en dispositif orchestre, qui peut désorienter les enfants.

Et puis le chef d'orchestre est leur interlocuteur principal lors des tutti. Donc c'est une relation très particulière. C'est la personne qui donne les consignes musicales pour l'avancée du travail orchestral aux professeurs. Je dirais qu'il y a un peu un encadrement choral dans le sens où tous les adultes qui sont présents, qui encadrent les enfants, sont là au tutti. Le chef d'orchestre a un rôle spécifique, mais évidemment c'est très important du point de vue de la démarche artistique et pédagogique. Alors, les échanges sont indispensables, il y a toujours un debriefing, un temps d'échange qui dure vingt, trente minutes minimum à la fin de chaque tutti,

entre les professeurs et le chef d'orchestre. C'est un moment très important où chacun peut s'exprimer par rapport à son ressenti par rapport à la répétition ; puis le chef d'orchestre donne des consignes pour la répétition suivante et de façon très précise, ce qu'il faut travailler, ce qu'il faut renforcer, des idées pour travailler, même dans l'atelier.

Tout cela est un petit peu, est noté et communiqué aux autres musiciens par mail par le référent pédagogique. C'est un rôle indispensable dans l'orchestre. Il y a un des musiciens qui a un rôle, en plus que d'être enseignant, un rôle d'unification des informations, de partage d'outils. C'est une personne qui permet une bonne circulation d'outils et d'informations au sein de l'orchestre, pour que tout soit très efficace. Et évidemment le coordinateur de projet qui s'occupe de la mise en œuvre pratique des choses.

Au sein du tutti, ces personnes-là, donc le coordinateur de projet et le référent pédagogique travaillent aussi pour coordonner les choses. Le ou la cheffe d'orchestre ce n'est pas... il n'a pas un rôle autoritaire vis-à-vis de tout le monde. C'est une personne qui a un rôle hyper important, qui peut influencer beaucoup de choses. Mais toute la préparation du tutti est indispensable de la même façon que la préparation d'un atelier.

Je vais dire un mot là-dessus déjà parce que je parlais du debriefing qui se passe juste après, pardon, je reviens en arrière... Avant en tutti on prépare parce que c'est un moment pédagogique fort. On ne peut pas juste s'y retrouver et faire de la musique. C'est indispensable que le référent pédagogique contacte les musiciens qui interviennent dans les ateliers ou aille les voir pour les visiter, pour voir ce qu'ils font, pour les soutenir. Pour que ensuite, cette personne, la référente pédagogique, fasse remonter tout un tas d'informations pour le, la cheffe d'orchestre ; et au moment où la personne va diriger sur le podium, elle sait parfaitement le niveau d'avancement des enfants, certaines problématiques de certains groupes. Au moins l'idée qu'un groupe va être absent ou va arriver en retard, donc il sait bien que s'il voit du mouvement... enfin, que tout un tas de choses soient claires pour la personne qui dirige, au niveau éducatif, au niveau musical, de façon détaillée.

Également, le contenu des déroulés des répétitions qui durent quand même deux heures et demie, est vraiment travaillé avec une certaine finesse par le référent pédagogique à l'aide de la coordinatrice ou du coordinateur de projet, et par

l'échange avec le chef d'orchestre. C'est-à-dire qu'il y a une proposition qui est faite par la pédagogie à la personne qui dirige et puis voilà, il y a un aller-retour, mais quelque part, ce n'est pas contraire.

Ce n'est pas le chef d'orchestre qui dit : « bon ce sera ça, ça et ça ». Évidemment, la personne qui met en œuvre la préparation musicale a ses besoins très concrets. Mais ce n'est pas une personne qui est embauchée par la Philharmonie pour avoir des heures de préparation infinies, c'est quelqu'un qui a souvent une carrière très active dans le milieu musical. Qui n'a pas toujours... qui peut caler un rendez-vous, mais ce n'est pas son rôle non plus de tout préparer. On souhaite par contre qu'il ait une attitude pédagogique, qu'il ait une bonne disponibilité pour cela. Donc dans ce cas-là, il s'agit d'un chef d'orchestre pédagogue. L'idéal est là, c'est ce qu'on cherche au maximum.

En même temps, le chef d'orchestre c'est quelqu'un, qui, par sa carrière, son expérience artistique, peut apporter encore autre chose aux enfants. Il peut faire rayonner sur eux les mêmes choses qu'il fait rayonner avec un orchestre professionnel de plus haut niveau. Et c'est ça ce qu'on cherche également. Ce n'est pas parce que ce sont des enfants débutants qu'on doit leur offrir quelque chose qu'on n'offrirait pas aux musiciens professionnels au niveau des grandes tensions artistiques, des sensations musicales. C'est un niveau d'exigence qui est peut-être le même évidemment, à notre échelle, à notre niveau, concrètement au niveau technique, mais certaines choses de la musique peuvent être comprises à tous niveaux et transmises par un geste qui est fort, un geste artistique peut être le même... Là j'interprète mais je... c'est un peu la raison pour laquelle on demande des chefs réputés et qui ont une vraie carrière artistique. Et pas juste un pédagogue qui sait diriger un petit peu dont ce n'est pas le métier...

Voilà. Après le tutti est aussi un espace assez libre qui évolue au cours des trois ans. Où même les référents sociaux peuvent avoir leur place, comme dans l'atelier. Ils peuvent aussi proposer quelque chose... Il y a toute une question logistique assez complexe lorsqu'on travaille avec cent enfants. Ça fait partie de la concession pédagogique de penser le temps. Penser le timing de façon précise. Que les enfants aient assez de temps de pause mais pas trop. Qu'est-ce qu'on fait pendant la pause ? Est-ce que tout cela est organisé ? Cela contribue beaucoup au fait qu'on réussisse à travailler dans de bonnes conditions. Aussi on peut décider de, selon les espaces que l'on a, il y a des questions logistiques importantes. Parfois on a des salles très

adaptées, magnifiques, à la Philharmonie. Il y a aussi des orchestres Démonstrations en régions qui ont des conditions diverses. Il y a des tutti où on est dans des gymnases ou dans des théâtres. Ça ne permet pas de dégager l'espace complètement en très peu de temps... Cela demande une réflexion pédagogique. Je voulais parler de cet aspect-là parce que ça fait vraiment partie de la réflexion autour d'un tutti.

Et puis on peut travailler en partiel au sein d'un tutti ou d'un stage. Il y a au moins deux stages dans l'année, au moins une journée entière, ce qui permet d'articuler le temps, le travail, d'une différente manière. Même au sein d'un tutti de deux heures et demie, on peut décider de faire un partiel chant avec une partie de l'orchestre, tandis que le ou la chef(fe) d'orchestre travaille avec l'autre moitié des enfants. Ce sont aussi des choix pédagogiques importants, comment on articule ce travail ? Ça peut varier beaucoup en fonction des contenus et de la curiosité au cours de l'année ou au cours des trois ans. C'est sûr que un tutti de première année, le premier tutti, le premier stage du démarrage des enfants aura des objectifs extrêmement différents du premier tutti avec les instruments ou d'un tutti de troisième année au mois de mars lorsqu'on est à deux mois de la fin du projet, qu'on monte un programme instrumental beaucoup plus important.

Donc même la présence des pédagogues, des danseurs et des chefs de chœur par exemple peut être traitée de manières très diverses, très différentes. Les rôles des uns et des autres peuvent changer un petit peu entre la première et la troisième année. Qu'est-ce qu'on attend des uns et des autres ? Combien de temps peut-on consacrer à une activité ? ...

H. : Finalement, le coordinateur pédagogique est presque aussi important que le chef d'orchestre.

P. : Alors c'est vrai que je n'ai pas parlé de mon rôle en particulier, j'ai parlé beaucoup du référent pédagogique. C'est quelque chose que j'ai fait pendant trois ans donc que je connais bien. Aujourd'hui je travaille beaucoup et mes interlocuteurs principaux, en régions, ce sont les référents pédagogiques des orchestres et les coordinateurs de projets. Qui sont par exemple les porteurs des projets locaux. En réalité, il y a une différence entre mon rôle de coordinateur pédagogique et celui du référent pédagogique parce que je suis beaucoup moins sur le terrain que le référent pédagogique. Je n'interviens pas dans les ateliers. Par contre, je fais vraiment le lien

entre la Philharmonie, en tant qu'institution, en fait Démos, et l'orchestre. Après, quand je travaille en régions c'est un peu particulier par rapport à l'Île-de-France. Parce que l'Île-de-France, la Philharmonie est porteuse des projets et l'employeur de tous les musiciens. Donc les référents pédagogiques sont employés par la Philharmonie en Île-de-France, directement. Il y a une équipe beaucoup plus grande, c'est un peu différent. En régions il y a un partenariat différent.

Je vais parler de mon poste en particulier. Il y a un partenariat entre la Philharmonie, qui finance la moitié du projet et l'autre moitié financée par le porteur du projet local, qui est l'employeur des musiciens en régions. Donc mon rôle en particulier, parce que au niveau du management, c'est vraiment transversal... Je suis hiérarchiquement... je ne suis pas employeur des musiciens, ni de mes interlocuteurs. Je suis comme on pourrait dire un conseiller expert, important parce que évidemment c'est la Philharmonie qui porte Démos en tant que projet. Donc on est la source d'informations, de soutien important. Et même des décisions de certaines choses. Mais, donc il y a vraiment un partenariat entre deux institutions parallèles. Notre interlocuteur, le porteur du projet peut être en conservatoire, en mairie, en comité d'agglomération, l'orchestre national... Des structures qui ont des caractéristiques très très diverses. Par rapport aux compétences qu'ils ont au niveau de leurs savoir-faire, des locaux, de leurs réseaux professionnels auxquels ils ont accès.

Donc mon rôle est de participer aux recrutements des musiciens. En tant qu'expert musicien, musical... En tout cas même s'il y a des expertises musicales, c'est-à-dire qu'on va recruter des musiciens... les directeurs de conservatoire recrutent les musiciens et il y a toujours ma présence aussi pour valider, pour que du point de vue de Démos, il y ait aussi certaines qualités qu'on cherche, qui sont propres à Démos. Qu'il y ait une vraie cohérence.

Donc je participe aux recrutements, au travail quelque part d'accompagnement par rapport à certains projets pour l'après Démos dans le territoire. Quand je parle d'après Démos, c'est pour les enfants, par rapport à l'accompagnement des enfants. Je peux par exemple rencontrer les directeurs des différentes écoles de musique des territoires, des partenaires de l'éducation nationale lorsque le projet est fait au sein d'une école de l'éducation nationale, pour voir quels types de projets on peut mettre en place, comment faire rayonner ce projet au sein de l'éducation nationale quand le

projet y est inclus, créer des projets passerelles par la suite... Quelque part être actif dans ce sens-là, être un interlocuteur présent sur les territoires. Il y a ce côté-là.

Et par rapport à la mise en œuvre du projet, je parlais des recrutements des musiciens, il y a des journées d'équipes pendant l'année, comme la journée de rentrée ou les journées de formation, l'échange de la pratique (*analyse de la pratique*) qui sont organisées. Je peux être à l'origine de ces journées-là. Être formateur en partie, dans le sens où j'apporte tout un tas de contenus ou d'outils pour accompagner les professeurs. Je peux construire ces journées-là à l'aide du référent pédagogique, qui travaille avec moi.

En fait, le référent pédagogique de l'orchestre, imaginons, va visiter des ateliers, me fait des retours précis de comment ça se passe. Imaginons qu'il y ait un atelier avec des problématiques diverses, liées à un conflit entre les professeurs, une complexité niveau pédagogie, niveau stratégie. Comment on s'y prend avec certains enfants qui ont des difficultés... Je peux être quelqu'un qui reçoit toutes ces problématiques, qui donne des conseils, qui conseille des stratégies pour y remédier.

Disons que sur les trois ans du dispositif, j'ai une vision qui me permet d'anticiper certaines choses et d'impulser certaines choses dans le timing (rire), anticiper des problématiques du fait que j'ai des éléments comparatifs par rapport aux autres orchestres que je vois en même temps.

Voilà, mon rôle c'est d'être présent, avoir une vision des choses, de comment ça avance. Et en même temps, je parlais des trois ans, c'est moi qui suggère les œuvres aux chefs d'orchestre. Le catalogue des œuvres est en ligne et il y a énormément d'œuvres arrangées.

Souvent j'ai une discussion avec les chefs d'orchestre à propos du répertoire. Je leur propose quelques idées, ils rebondissent et on s'oriente sur un programme à l'avance. Je choisis les formations auxquelles les professeurs vont pouvoir assister. Il y a en a au moins deux obligatoires chaque année. Donc ça, c'est aussi en fonction du programme qu'ils vont aborder. S'il s'agit d'une pièce d'une musique traditionnelle, il faudra inviter un spécialiste de ce répertoire par exemple. En fonction des problématiques des orchestres, il y a déjà certaines compétences sur un aspect, donc je ne vais pas leur proposer une formation là-dessus mais sur quelque chose qui peut compléter. En fonction de ce que je veux, de leurs attentes.

Donc il y a tout ce volet-là de formations, de cadres, donner un vrai cadre au projet. Car les orchestres fonctionnent de la même manière un peu partout. Il y a tout ce que

j'ai décrit tout à l'heure, mais il y a aussi un cadre général donné aux équipes. Il faut au moins qu'il y ait une journée de rentrée au début et une journée de bilan à la fin de l'année. Qu'il y ait, dans chaque structure, un point d'étape au milieu de l'année, dans chaque atelier pour que les professionnels se rencontrent.

Que Démos soit un projet avec un vrai esprit d'équipe.

Les référents pédagogiques, lorsqu'ils deviennent référents pédagogiques, découvrent le projet au début de la première année. Ils ont besoin d'être accompagnés. Voilà, donc on fait un travail d'équipe à différents niveaux, chacun a son importance qu'il peut apporter et voilà...

Et puis lorsqu'il y aura le concert à la Philharmonie, je suis également l'interlocuteur pour toutes les questions prod' (rire) pour des questions des renforts nécessaires. Et même quand c'est à un niveau local, il faut anticiper beaucoup de choses. C'est à moi par exemple de vérifier sur la partition combien de percussions il y a, s'il y a des timbales, si le conservatoire a bien des timbales à nous prêter.

Là tout à l'heure, je parlais de mon travail avec le référent pédagogique, mais au niveau de la coordination de projet, c'est souvent des profils qui ont un management culturel et artistique... C'est vrai qu'il y a des questions vraiment musicales auxquelles ces interlocuteurs-là ne vont pas forcément pouvoir penser parce qu'il y a énormément de choses. Donc c'est à moi de connaître la partition et de dire : « attention, ici il faut anticiper cela parce que c'est pas prévu. Il nous manque tel matériel ».

Je vais toujours demander au chef d'orchestre : « est-ce que ça vous va si on met en tant que renfort, un violon et deux contrebasses et que les percussions sont sur la droite ». Et c'est à eux de dire : « ah non attends, je préférerais qu'il y ait plus de... je sais pas... deux violoncelles de plus ». Ça, c'est un exemple très concret. Il faut faire ça avec un certain équilibre. Les gens aussi restent dans leur rôle. Un chef d'orchestre qui a une activité artistique ne peut pas gérer tout ça. Il n'a pas le temps. Le référent pédagogique aussi enseigne et peut-être enseigne ailleurs, ne peut pas tout faire non plus. Voilà, on se partage les tâches.

H. : Pourrais-tu me dire les points forts, les points faibles et les limites de ce projet ?

P. : Alors, oui, bonne question. Alors les points forts sont que... c'est un projet qui oblige les professeurs, les pédagogues à se remettre en question tout le temps. Et

pour moi, ça veut dire d'être des pédagogues. Les pédagogues doivent faire cela. Un professeur de musique doit être pédagogue et à la fois musicien. Il y a cet aspect artistique fort dans l'enseignement. Il reste un aspect artistique marqué. Donc ça, ce sont les points forts...

Un autre point fort d'un autre niveau, pas du point de vue trop musical, c'est sa capacité à faire travailler des gens qui autrement ne travailleraient pas ensemble. Et ça, à tous niveaux, même en politique. Quelque part il y a ces dimensions transversales du projet qui font bouger les lignes et évoluer même. Ce projet peut impulser de nouvelles choses, d'autres pédagogies, d'autres dispositifs aussi. S'inspirer d'autres choses aussi qui ne sont pas de Démos. Il y a cette facilité d'interactions, cette flexibilité au sein du dispositif, tout en gardant son unité. On a une bonne adaptabilité qui est dans les deux sens. Démos s'adapte à certaines réalités locales et, en même temps, les réalités locales réagissent une fois qu'ils ont vécu Démos pendant six ans. Cela a un certain impact. Je ne vois pas comment le synthétiser...

Alors les points faibles, je ne sais pas si ce sont des points faibles... Le projet est un projet évolutif. Ça c'est plutôt un point positif. En même temps il peut donner une sensation de... il peut être interprété comme quelque chose qui n'a pas d'assise parce que bon, ça évolue tout le temps et c'est peu rassurant... Mais pour moi ça revient au fait que, finalement on doit toujours se remettre en question. Du coup je ne sais pas si c'est un point... je ne peux pas dire que c'est un point faible...

En tout cas c'est sûr que la pérennisation du projet est vraiment un sujet qui concerne l'avenir. C'est une question que l'on se pose... Il y a tout un travail qui est fait autour d'un référentiel pour que l'on puisse poser tout un tas de choses et que le cursus Démos soit plus clair pour tout le monde, même pour des yeux experts qui n'ont pas le jargon de Démos. Pour quelqu'un qui vient de l'éducation nationale ou pour quelqu'un qui vient d'ailleurs, se disent : « ok, c'est assez clair ce que fait Démos, je peux très bien en parler, je peux très bien comprendre rapidement de quoi il s'agit ». Dans le passé, cela était moins défini. Aujourd'hui, ce sera défini de plus en plus. Je pense que dans un an maximum on aura un référentiel plus précis. Ça, c'est en cours. Je participe à des comités qui travaillent là-dessus. Donc ce n'est pas un point faible sur la longue durée, mais pour l'instant, peut-être que dans le passé, il manquait un

peu un référentiel clair, qui permettait vraiment d'y voir clair pour tout le monde sur ce qu'était ce grand dispositif qui évolue tout le temps.

Donc cette assise on va la trouver je pense, bientôt. On aura des documents beaucoup plus clairs pour expliquer ce que c'est. Mais ça, ça risque, ça risquait d'être un point faible (rire) dans le sens où l'on aurait pu être attaquables par certains professionnels qui se disaient, qui pouvaient juger certainement certains résultats précis à certains endroits et dire : « bon, ça ne marche pas, car j'ai vu ça et je ne sais pas ce que c'est ».

Un manque de définition risque d'être un point faible dans un projet évolutif. Donc il faut absolument qu'il y ait ces deux niveaux. Comme quand je parlais de la formation musicale, qu'il y ait un côté expérimental et vif, vivant, mais il faut aussi qu'il y ait en contre-partie quelque chose qui se pose au fur et à mesure, qui ne bouge pas. Ça c'est un point de vu personnel...

Après le point faible... on peut dire que c'est un projet qui varie et qui s'appuie beaucoup sur des choix politiques. C'est-à-dire que tous les partenariats qui sont mis en place durent trois ans, au niveau territorial, en région. Donc c'est un projet qui peut se déplacer en fonction de ceux qui en veulent (rire) et normalement on reste six ans dans un territoire... Donc c'est sûr que c'est un projet qui dépend de la politique. Je ne sais pas si c'est un point faible ou un point fort. En tout cas la musique est politique aussi quelque part.

Si on se positionne dans un projet qui veut donner accès à ceux qui n'ont pas accès à ces droits, c'est un projet politique... Donc ça dépend du point de vue. Ça peut être vu comme un point faible pour ceux qui ne se positionnent pas comme ça. En même temps, si ce projet a le pouvoir de changer certaines choses, de donner accès aux citoyens à des droits, je trouve que c'est un projet politique et donc il y a des combats qui en font partie. Ça c'est tout à fait personnel hein (rire)...

C'est inévitable. Je pense qu'il y a des faiblesses inévitables dues à la fragilité de tout ce qui est, voilà, de ce qu'on défend aussi (rire)... Après je ne sais pas. Des fragilités...

Personnellement, je défends beaucoup le travail autour de la formation musicale. S'il y avait un risque de fragilité là-dessus... Pareil, moi je pense aux enfants, je pense au fait que... Là-dessus, dans le passé peut-être que les enfants n'avaient pas un bagage assez fort en formation musicale, dans le vocabulaire... Mais on est vraiment en train

de structurer cela mieux, d'anticiper certains passages de la lecture dès le début de la deuxième année, pour ne pas traîner, pour que l'enfant, à la fin de la troisième année, soit vraiment à l'aise avec la lecture. Autrement toute la richesse du bagage qu'il a eu... S'il n'est pas exploitable ailleurs, illisible par ceux qui n'ont pas ces codes, cela risque d'être un petit peu gâché ou pas pris en compte. Donc ça risquait d'être une faiblesse, mais on est vraiment en train d'y travailler. Moi je défends beaucoup cette parole. Que les profs soient bien au fait de cela, dès que possible. Je pense qu'il faut mettre l'accent là-dessus...

H. : Et tu verrais des limites ?

P. : ...pas en ce moment parce que... Après ça dépend de l'évolution de mon poste aussi. Parce que mon rôle actuellement, c'est vraiment de rassurer (rire), de partager des choses qui peuvent bousculer des gens dans leur pratique. Personnellement, non ça va. Après, peut-être que quand on est intervenant artistique, on a des envies de faire des choses, mais le cadre du projet ne le permet pas toujours. Parce qu'il y a un cadre posé. Évidemment j'entends des choses, ça fait partie de mon rôle d'entendre tout ce qui remonte du terrain. Il y en a certains qui voudraient avoir plus de place pour faire des choses, enfin je ne sais pas... Par exemple, il y a un territoire où un musicien voulait faire de la musique actuelle et... organiser un concert dans l'année de pièces de musiques actuelles que les enfants connaissent et tout cela. Pour moi, ça sortait du cadre que j'ai défini tout à l'heure et je ne peux pas accepter non plus. Même si ça peut être génial, on voudrait bien faire les choses. Si on me propose de faire une batucada avec un orchestre Démos au mois de juillet ou au carnaval, je ne peux pas accepter. Ou on appelle un spécialiste qui va venir faire une formation, qui va vraiment creuser certains aspects vraiment sérieusement. Si c'est un trompettiste ou un clarinettiste qui va me présenter ça, je ne peux pas l'accepter, voilà. Ce sont des exemples. Il faut que les choses soient faites avec beaucoup de conscience, autrement on sort d'un cadre qui est déjà très particulier. On est très attaquables du coup. C'est un peu mon positionnement, mon rôle, de garder le cadre. Ce n'est pas vraiment moi qui vais avoir des limites.

Voilà, moi je pose un peu les limites. (rire). Je suis obligé.

H. : Et te rappelles-tu quand toi tu étais professeur ? Tu en voyais des limites ?

P. : C'était une autre période. Moi j'ai enseigné pendant huit ans dans le projet. J'ai eu de la chance parce que j'étais en binôme avec une dumiste, une formatrice au CFMI. Moi j'étais plutôt musicien de scène donc j'ai pu vraiment m'imprégner de beaucoup de choses. Pour moi en tant qu'étranger depuis peu en France, le fait de travailler avec quelqu'un qui avait toutes ces compétences très diverses, différentes des miennes, ça m'a beaucoup enrichi. Et le fait de travailler à la Cité de la musique au démarrage... J'ai suivi des formations et pour moi, c'était tellement important, riche, ça m'a permis de prendre beaucoup de recul par rapport à ma pratique et de ce que j'étais en tant que musicien, les attentes que j'avais eues jusque-là.

Du coup les limites, je ne les percevais pas. C'était plutôt lié à la précarité du travail. On n'est pas fonctionnaires, il y a cet aspect-là c'est sûr, c'est évident. On n'a pas un poste, on n'est pas titulaires. Donc au bout de trois ans dans un orchestre, on se posait des questions et on n'avait pas des informations toujours très en avance. Parce que c'était aussi lié à des choix politiques, aux élections...

Je dois avouer qu'avec un peu de recul, tout ce que m'a apporté le projet au niveau des savoir-faire professionnels, je l'applique ailleurs aussi. Quand j'étais intervenant Démos, je me suis ouvert à la possibilité d'enseigner dans des ateliers collectifs dans lesquels j'avais des compétences en plus. Après, le projet a toujours continué finalement et il m'a apporté plusieurs choses. Dont cette sensation qui peut être désagréable lorsque on se sent précaire... Mais ce n'est pas le cas partout car parfois Démos est porté par des conservatoires où il y a beaucoup de professeurs au sein de conservatoires. Ça dépend du cas de figure mais peut-être que ça va changer aussi, je ne sais pas...

C'est un peu ce dont je me souviens. J'avais ce sentiment-là oui. On se demandait, est-ce que cela va durer. Comme je disais, quand le projet a démarré, il devait durer six mois donc on ne savait pas. Il y avait trois orchestres. Aujourd'hui il y en a quarante-cinq... Finalement ça s'est plutôt bien passé (rire).

H. : Comment pourrait-on améliorer ce projet ?

P. : Alors... je pense... ça ne peut pas... Bonne question... Pour l'améliorer... Ce que je pense c'est que voilà de.... De le pérenniser. Pour moi ce serait bien. Le pérenniser. Qu'il existe dans une forme claire, pérenne. Que ses lignes conductrices soient définies de plus en plus clairement pour que ça devienne quelque chose qui n'est plus un état de projet. Qu'il ait une vraie assise au niveau national. Ce qui

pratiquement est déjà la réalité parce qu'il est quand même très ancré dans plein de territoires. Et donc d'aller encore plus loin sur certaines questions pédagogiques. Dix ans ce n'est pas tout jeune. C'est assez jeune par rapport à d'autres dispositifs, d'autres expériences. Je pense qu'il y a encore beaucoup de choix à faire... On ne peut pas s'arrêter à ce qu'on a expérimenté et posé... C'est difficile de dire comment on peut l'améliorer... Je pense que... enfin je ne sais pas... Améliorer... Je ne sais pas. Enfin c'est plutôt, voilà dans ces situations-là...

Je dirais pérenniser et continuer à aller plus loin au niveau de la pédagogie et continuer à trouver un terrain d'entente avec les conservatoires. Encore aller plus loin là-dessus. Parce qu'on fait partie du même mouvement sociétal. Les conservatoires aussi aujourd'hui défendent la pédagogie collective ou de groupe, toujours plus. Donc je pense qu'on peut coexister de façon sereine. Vu qu'on n'a pas les mêmes objectifs, nous faisons de l'initiation, eux font de l'enseignement spécialisé. Je pense que la perspective est plutôt de continuer à travailler ensemble et de partager certaines... expériences.

Développer encore des projets de l'orchestre avancé. Ça je n'en ai pas parlé mais comme ce sont des orchestres Démos avec les anciens Démos pour moitié et l'autre moitié sont des élèves du même niveau qui sont inscrits au conservatoire. Ces orchestres-là, c'est encore un autre projet pédagogique, on peut aller sûrement plus loin là-dessus, car c'est très récent et on a peu de recul. Il faudrait qu'on arrive à défendre un niveau vraiment plus élevé. Pour que Démos ne s'arrête pas simplement à ces orchestres traditionnels. Ces projets sont très importants pour l'avenir des enfants. Pour qu'ils rayonnent. Parfois ils ont un rôle fédérateur par rapport à des écoles de musique sur le territoire. Ils travaillent autre chose, ces projets d'orchestres avancés. C'est encore à explorer parce que c'est vraiment tout récent... Voilà.

H. : Je te remercie Philippe.

P. : De rien (rire) écoute...

H. : Si tu as une dernière chose à ajouter tu peux.

P. : Je ne sais pas. C'est marrant parce que moi je suis vraiment (rire) dedans. Dans le projet. Donc je ne peux pas dévoiler tout... dans le sens où il y a des choses qui sont encore en... construction. Quand je te parlais du référentiel... c'est un peu délicat mais... voilà on va voir ça vite, bientôt j'espère. »

ANNEXE 3 : entretien de Yves

Retranscription d'un entretien semi-directif avec Yves*. La retranscription est de type sociologique.

*Le prénom a été modifié

Date : 11 Avril 2020 à 15h

Lieu : chacun chez soi au téléphone.

Durée : 1h05

Profil : Yves est intervenant musicien à Démos depuis quatre ans. Il a débuté la musique il y a douze ans et a obtenu son diplôme d'études musicales dix ans plus tard, à l'âge de cinquante ans. Il n'avait jamais fait de musique avant cela. Il s'est passionné pour la musique et pour la transmission très tard. Je l'ai contacté d'une part pour son parcours hors du commun, et d'autre part pour son appétence pour les pédagogies collectives.

Hélène : Bonjour Yves, pour commencer j'aimerais que tu te présentes.

Yves : Alors bonjour, je suis intervenant pédagogique à la Philharmonie de Paris, à la fois sur le projet de l'orchestre Démos et en même temps dans des ateliers destinés à l'espace éducatif de la Philharmonie, plus ponctuellement. Mon parcours est assez particulier puisque finalement ma première formation est d'être designer, qui s'est ensuite étendue vers l'architecture, donc la musique était très en second plan. Ensuite j'ai eu une activité sociale à travers la lutte contre la discrimination raciale, en lien avec la Haute autorité de lutte contre la discrimination qui s'appelait «La Halle» à l'époque et maintenant qui est intégrée au Défenseur des droits. Et c'est sur le tard que la musique est devenue une activité professionnelle. Toujours dans ce souci notamment d'intégration sociale et d'égalité des chances. Je suis donc tubiste principalement, avec la capacité d'enseigner aussi le trombone, la trompette et un tout petit peu le cor.

H. : Comment as-tu découvert Démos?

Y. : J'ai découvert Démos un peu par hasard, lors d'une série de cachetons, avec des professionnels en renfort d'orchestre. Parmi les cachetonneurs, il y avait un violoniste qui était dans Démos depuis pas mal d'années. On a eu l'occasion de

discuter. Mon parcours atypique l'a particulièrement intéressé. Il a estimé que je pouvais amener des choses intéressantes dans Démos. Donc il m'a un peu poussé à faire une démarche, un rapprochement. J'ai fait une candidature spontanée pour être assez simple mais pas forcément avec l'objectif d'être embauché au départ, plutôt de pouvoir... Le terme n'est pas tout à fait exact mais il parle de lui-même, presque auditer ce qu'il se faisait, donc aller visiter des ateliers de plusieurs instruments. D'ailleurs je ne me suis pas contenté que des cuivres, je suis allé voir des cuivres, mais je suis allé voir des cordes aussi, donc j'ai vu comme ça 4- 5 ateliers. J'ai pu me faire une idée assez globale de ce qu'il se faisait dans le cadre de Démos. Ça c'était quasiment il y a cinq ans. Et à un moment donné, l'équipe de Démos est revenue vers moi en me disant : « Est-ce que je me sentais prêt à intégrer le dispositif ? ». J'avais entre-temps fait une formation à la pédagogie Dalcroze et muni de ces éléments-là, j'ai estimé que je pouvais probablement apporter ma pierre à l'édifice. Et donc j'ai accepté un, puis deux postes.

H. : Aujourd'hui peux-tu me décrire le dispositif de Démos ?

Y. : Décrire le dispositif de Démos (rire). Je dirais que les vecteurs et les supports de communication sont très bien faits par la Philharmonie. Là-dessus ils ont une super équipe qui est très bien faite. Donc ça c'est le côté émergé de l'iceberg pour parler au public, aux investisseurs, aux mécènes, etc... Le décrire à l'intérieur est quelque chose de beaucoup plus compliqué parce que entre le projet en lui-même, tel qu'il est écrit, et la réalité du terrain, il y a quand même une vraie différence. Pour le décrire de par mon expérience, de ce que j'ai vécu, je dirais que le principe collaboratif est hyper intéressant, c'est une démarche très intéressante. Faire fonctionner ensemble des territoires, des salariés qui ne viennent pas du même milieu professionnel, qui n'ont pas les mêmes acquis, pas les mêmes parcours, qui donc n'ont forcément pas les mêmes orientations et compréhensions du projet, c'est quelque chose d'ambitieux, qui parfois marche extrêmement bien. Quand ça marche, ça vaut vraiment le coup mais qui malheureusement, ne fonctionne pas toujours très bien. C'est-à-dire, plusieurs choses évidemment : d'abord les compétences des différentes personnes. Démos souffre, de mon point de vue, d'une croissance mal maîtrisée, de l'obligation d'ouvrir 30 nouveaux orchestres, enfin l'obligation, l'enjeu d'ouvrir 30 orchestres en trois ans est quelque chose qui n'est pas très simple à faire. À la fois dans la manière de le mettre en œuvre sur un territoire et ensuite de recruter des personnes adéquates

qui peuvent agir sur le terrain, qui peuvent travailler ensemble. C'est pas si évident que ça de travailler ensemble notamment pour des musiciens. C'est quelque chose qui est assez rare dans notre parcours, dans notre apprentissage. Jouer ensemble sur un plateau oui, ça on sait faire, on a l'habitude. Mais travailler ensemble sur des idées et des concepts, surtout avec d'autres gens dans notre métier, ça c'est beaucoup plus compliqué à mettre en œuvre.

Quoi d'autre ? Je pense, et ça c'est un avis personnel, que les objectifs, enfin que les moyens donnés pour atteindre les objectifs, ne sont pas à la hauteur. Il y a un très beau discours sur l'ouverture, sur le champ des possibles sur, les domaines de compétences, qu'est-ce que je pourrais dire, sur, sur les armes et enjeux, sur les différents domaines. Et en réalité, par manque de moyens, par manque de temps mis à disposition, par manque de coordination, finalement l'exemplarité du projet se résume à envoyer des professeurs dans des zones reculées, pas toujours facilement accessibles, dans des lieux qui ne sont pas souvent adaptés, enfin c'est très rare qu'ils soient adaptés plus exactement. Donc forcément le projet lui-même, la manière dont il évolue et là où il va, en souffre. Mais sur le papier, si tout était en place ce serait absolument génial. Voilà pour cette question-là je pense que j'ai terminé.

H. : Est-ce que je peux te demander de me décrire ce qu'il se passe à l'intérieur des ateliers puis à l'intérieur des orchestres ?

Y. : Alors ce qu'il se passe à l'intérieur des ateliers c'est la mise en place, dans la mesure du possible et suivant les compétences et les parcours des intervenants, c'est donc une pédagogie de groupe. Ça, c'est le principe : de 12 à 15 enfants en moyenne, deux professeurs généralement d'instruments différents, proches, de la famille mais pas toujours. on essaie, à travers des exercices qui sont pensés plutôt comme des jeux, de transmettre donc à la fois de la technique mais aussi un sens musical, un peu d'histoire de la musique, un peu de compréhension du cadre, etc., parce que c'est de la musique classique. Bon, c'est pas forcément un domaine où les enfants que nous avons, ont l'habitude d'entendre régulièrement. Il y a une forme de pédagogie aussi sur l'histoire de la musique.

Au-delà de ça, l'enjeu c'est aussi, à travers le groupe, de donner une dimension sociale à tout ça. C'est-à-dire collaborer ensemble, déterminer des enjeux de groupe, constitution d'un collectif, de l'entraide, trouver une forme d'autonomie évidemment, c'est assez obligatoire dans ce genre de pédagogie. voilà ce qu'il doit se passer.

Après, si je détaille, on a toute une palette : certains intervenants sont mieux équipés que d'autres, dirais-je, d'après ce que j'ai pu voir. On a tout une palette d'exercices qui vont de choses qui sont complètement en dehors de l'instrument, de l'ordre de la sensation, du ressenti. Des exercices de type Dalcroze sur l'écoute, sur le déplacement corporel, ce genre de choses. Ça peut être d'autres techniques à travers l'improvisation. Ça peut être aussi des choses qui sont issues des pédagogies qui sont à la base plus sud-américaines sur le rythme notamment, etc. À travers tous ces exercices, on essaie de leur donner envie ou de travailler leur instrument, d'apprendre des choses, de développer leur oreille, de développer leur sens du rythme et d'apprendre la musique.

Alors c'est là où ça devient plus compliqué, qu'est-ce que c'est que d'apprendre la musique dans le contexte de Démos ? Il y a quelque chose qui quand moi j'ai commencé était assez clair, c'était de dire que, en première année, on était dans de la transmission orale. À partir de la deuxième année, on commençait à apprendre à lire la musique, faire du solfège. Et en troisième année, l'idée c'est que l'enfant soit relativement autonome, à la fois sur la technique instrumentale et ensuite sur la capacité à « déchiffrer » des partitions qui sont très faciles à la base. Donc il faut mixer tout ça pendant trois ans. Il faut avoir une progression.

Alors aujourd'hui ce classement, enfin ce classement, cette répartition par paliers semble beaucoup moins claire. J'ai l'impression quand même que l'équipe pédagogique qui travaille là-dessus commence à penser que c'est peut-être pas aussi franc entre les étapes. On commence dès la première année à parler un petit peu de, je vais dire solfège même si je sais que ça n'est pas très adapté, de notes de musique, de positions de notes. En deuxième année, on fait ce qu'on peut avec le temps qu'on a, le temps dont on dispose. Pour essayer à la fois de continuer à développer la pratique instrumentale, et maintenant acquérir le langage du musicien.

Évidemment on a un public très différent, entre des enfants qui peuvent parfois être très doués, qui ont une très bonne compréhension, tout est facile finalement. Et à l'opposé, des enfants qui, eux, n'ont ni l'oreille musicale, ni le sens du rythme et qui en plus, habitent dans des petits appartements où ils ne peuvent pas travailler, c'est compliqué avec des parents qui ne sont pas là, qui ne peuvent pas les suivre.

C'est assez difficile d'avoir une homogénéité en fait. C'est très joli sur le principe de dire que Démos est un travail collectif, où tout le monde avance ensemble mais dans les faits, on se retrouve facilement avec des classes, mais un peu comme l'école

d'ailleurs dans l'éducation nationale au final. Avec des enfants largués, qui décrochent et des enfants qui, par contre, s'ennuient parce que le groupe n'avance pas vite pour ceux qui ont une meilleure disposition on va dire. Si en plus ils ont les parents derrière qui les poussent un peu à travailler à la maison.

Il y a des écarts très conséquents. Une grosse difficulté à déterminer l'homogénéité, qu'elle soit à la fois valorisante pour tout le monde et qui n'accentue pas les fractures déjà existantes de société par exemple ou simplement de niveau et aussi des capacités d'apprentissage.

Un autre problème dont on ne parle jamais dans Démos. Je crois que ça commence un petit peu à venir. Je vais essayer de faire un parallèle. Prenons une école de musique où les parents vont se mettre, soit parce qu'ils ont les moyens, soit parce qu'ils ont le goût pour ça, que leurs enfants fassent une activité liée à la musique. L'école de musique, le conservatoire, je ne vais pas rentrer sur le détail de comment est fait l'apprentissage en France, comment il est pensé, mais il y a des contraintes, des rendez-vous, un certain nombre de choses à faire en dehors de l'établissement, qui sont de l'ordre du travail à la maison. À ce moment-là, c'est un pari des parents, c'est un engagement aussi de veiller à ce que le travail soit fait.

Dans Démos, le « recrutement » des élèves est fait sur des critères qui sont d'ordre sociologique. Ils ont une politique de la ville, des maisons de quartier, des centres sociaux, les familles qui utilisent les services des centres sociaux etc. Et il n'y a absolument pas à ce moment-là de considérations sur la capacité des parents, d'une part à suivre les enfants et à les amener quelque part ; dans certains cas c'est plutôt une bonne occasion de me débarrasser pendant deux heures de mon gamin, il est occupé à faire quelque chose. Pendant ce temps-là, j'ai du temps pour moi. Ça peut être une des postures. Surtout il n'y a pas du tout d'analyse des capacités cognitives et au-delà des capacités mentales des enfants. Il y a pas mal de territoires en fait où on se retrouve avec des élèves, quelques élèves, ce n'est pas beaucoup mais il y en a, qui ont de véritables problèmes. Alors quand je dis véritable problème, ça peut être des problèmes qui sont assez courants en ce moment, dans nos générations. C'est les troubles de l'attention, TDA, avec une forte hyperactivité, TDAH, ça c'est une chose. C'est forcément une énergie en atelier quand tu as 15 enfants et que tu en as quelques-uns là-dedans qui sont dans ce cas. Ça complique un peu l'apprentissage. Mais parfois, ça peut être beaucoup plus accentué que ça. J'ai en mémoire une élève qui est... alors il faut faire attention avec ça. Si je dis les choses simplement c'est une

enfant qui présente des troubles quasi autistiques. Si je suis plus scientifique donc, elle présente des dysfonctionnements dans la sphère autistique. C'est très large on ne sait pas vraiment. Il y a plusieurs degrés là-dedans. Ça ne touche pas forcément les mêmes sens. Ça peut aller très loin etc.

Le problème c'est que ça peut arriver. Parfois les parents sont au courant, ce qui permet d'avoir un enfant qui est suivi, accompagné, mais parfois, dans certains cas, les parents ne sont pas au courant, voire même dans le déni et c'est nous les intervenants qui nous retrouvons dans des situations avec des enfants qui présentent de véritables problèmes d'apprentissage. Dans un groupe de 15 personnes, quand tu as une enfant ou un enfant qui a de vrais problèmes sur les capacités cognitives, ça devient vite le souffre-douleur ou la moquerie. Donc on ne fait qu'accentuer quelque chose qui existe déjà, que l'enfant vit déjà à l'école. On se retrouve dans des situations où on n'a absolument aucune formation à ça. Les intervenants et... La deuxième chose, c'est que bien souvent, le troisième intervenant qui est donc du champ social, a encore moins d'armes pour affronter, plutôt qu'affronter, on va dire pour gérer, ce genre de situations. Là, ça devient compliqué. On se retrouve dans des situations où on se rend compte sur le terrain que ce n'est pas très simple. Il va falloir mettre en place des solutions plus individuelles. Et quand on pose la question à notre hiérarchie, et bien pour l'instant ça réagit pas terrible, voire ça ne réagit pas du tout... Après effectivement, c'est sûr que c'est en dehors de notre champ professionnel, sauf si on a fait une formation spécifique à ça. Il y a des professeurs de musique pour qui c'est intéressant et j'en fais partie. Qui ont cherché à avoir un certain nombre d'éléments, d'avoir rencontré des professionnels spécialistes du sujet qui permettent d'éclairer, de donner aussi des petits trucs assez simples. En réalité ils sont assez simples. Il ne s'agit pas d'être spécialiste de l'autisme mais au moins, de savoir gérer, reconnaître, de pouvoir aussi réagir quand il se passe quelque chose de particulier.

Mais le vrai problème, il est au niveau de ce que j'ai appelé tout à l'heure le recrutement. À partir du moment où il n'y a pas d'analyse des réelles typologies des enfants, d'où ils viennent, est-ce qu'ils sont en échec scolaire, pourquoi ils sont échec scolaire, quel lien avec l'éducation nationale, qu'est-ce qui est mis en place, qu'est-ce qui n'est pas mis en place ? Si on avait un tableau plus précis pour analyser, on aurait les données dès le début. Donc dès le début on pourrait aussi voir à la fois avec la structure porteuse, réceptacle de la maison de quartier ou l'école ou le centre social. Qu'est-ce qu'on a comme latitude de travail ? Est-ce que au sein du centre social par

exemple, il y a quelqu'un qui a justement des compétences par rapport à ça ? Est-ce que on peut envisager avoir un nombre de salles différentes de ce qui était prévu, parce que on a un cas particulier ?

On avait, dans le Val-de-Marne, quelque chose qui était tout nouveau dans Démos quand c'est arrivé. Un jeune enfant qui était en train de devenir aveugle. Heureusement, lui n'est arrivé que en deuxième année. Ce qui a permis finalement une bonne analyse des faits. Il est arrivé en deuxième année, sur une demande de sa famille, du centre social. À ce moment-là, tout s'est passé vraiment comme ça devrait se passer. L'assistant social nous a posé des questions à nous les intervenants, si on se sentait d'assumer ça. On a analysé et on s'est dit oui, c'est faisable.

Deuxième chose la Philharmonie, à ce moment-là, a dû recruter un coordonnateur social qui, lui, est allé rencontrer son AVS. Il a donc pu nous transmettre un document d'informations sur ce que vit ce jeune gamin et donc on a pu vraiment travailler sur le groupe, son intégration, mettre en place des systèmes notamment par exemple par rapport à la luminosité, par rapport au son, au volume sonore etc... Qui font qu'on a vraiment pu travailler sur des données tangibles et on a pu adapter aussi notre enseignement en lien avec ces problèmes.

Ça c'est l'idéal. Généralement qu'est-ce qu'il se passe ? Tu arrives en première année avec ton groupe que tu découvres, personne n'est au courant qu'il y a un cas de ce genre. Alors ce n'est pas forcément aussi flagrant que pour ce petit, car on voyait très bien qu'il avait des problèmes de vision. Mais ça peut être des problèmes d'audition, des problèmes de concentration, ça peut même être un handicap physique mais qui n'est pas très prononcé. Ce qui fait que comme ce n'est pas du tout donné, tu t'en rends compte au bout de six mois. Et au bout de six mois, c'est déjà trop tard en réalité. Tu as fait déjà tellement de chemin sans tenir compte du handicap ou du trouble, que corriger ça en fonction de toi, ce que tu as proposé et du groupe, ce qui s'est mis en place, ça devient très compliqué.

C'est trop tard donc il faudrait, il faudrait, pour résumer, il faudrait d'une part plus de temps pédagogique. On a perdu à peu près, en quatre ans, environ trente heures de pédagogie par saison. Ce qui représente, à raison de 3 heures et demie par semaine presque neuf semaines de cours. Il faudrait plus d'adaptabilité de la part à la fois de la Philharmonie mais aussi de la structure réceptacle sur le territoire, pour dégager du temps individuel dans les cas particuliers, avoir des lieux de travail qui soient beaucoup plus adaptés quand c'est compliqué et puis beaucoup plus de liens avec les

familles. C'est pas gagné ça, c'est pas toujours évident. Et si je disais un troisième point, il faudrait ensuite qu'il y ait beaucoup plus de réactivité de notre hiérarchie sur les problématiques qu'on peut rencontrer qui sont toutes différentes en fonction du territoire, des enfants et des intervenants. Et malheureusement il y a un petit côté autruche. Je fais comme si j'avais pas entendu. Voilà... Alors ça c'est ce qui concerne les problèmes des ateliers.

Maintenant c'est l'orchestre. Alors l'orchestre globalement, je trouve ça très intéressant. Les sessions d'orchestre ne sont pas toujours très réussies. Ça va dépendre de plein de facteurs que je ne vais pas énumérer parce que ça prendrait du temps. Mais globalement, c'est quelque chose qui est assez incroyable pour les enfants. On sent bien qu'en réalité, même si en atelier ça peut être très compliqué : on a un groupe qui refuse de travailler, qui est difficile, qui prend ça un peu à la légère, mais parfois même comme une punition. J'ai vu des ateliers avec des enfants qui, à la moitié de la deuxième année disent : « bon c'est encore long, il reste encore un an et demi à faire, ça va être compliqué » mais il n'ont pas le choix, ils se sont engagés, les parents leurs disent « ah non non non, tu as signé il faut que tu y ailles ». Donc tu peux avoir très bien des groupes très difficiles, mais au moment de l'orchestre, le fait de réunir tous les enfants ensemble, on arrive à des résultats assez incroyables. Alors c'est évidemment très compliqué d'organiser une session où il y a entre 70 et 95 enfants, plus à peu près 25 adultes, plus parfois un peu les parents et familles, plus parfois des intervenants de la Philharmonie. Évidemment ça ressemble à un joyeux foutoir vu de l'extérieur !

Il faut que le chef d'orchestre soit extraordinaire et il y en a qui sont absolument extraordinaires. Il y en a ils sont moins bien aussi, en tout cas moins bien pour ce qui est d'avoir des relations avec un groupe d'enfants. Mais voilà en orchestre, on arrive à obtenir des résultats assez étonnants de concentration, d'apprentissage, de dynamique, et assez étonnamment, les enfants sont très participatifs et survoltés dans l'envie de bien faire dans tous les cas. Maintenant je peux décrire si tu veux ce qu'on y fait mais bon tu connais !

H. : Peux-tu me dire ce que les enfants apprennent ?

Y. : On va dire pour ne pas détailler, des éléments de base. La musique, la gamme la plus facile par rapport à leur instrument, à peu près la longueur des notes, la valeur

des notes. À peu près comment ça s'écrit, à peu près comment travailler les morceaux qu'on leur demande de travailler, qui sont des morceaux très simples, qui ne sont toujours pas très adaptés à chacun des instruments. Il est évident qu'il est difficile d'avoir un même niveau de facilité pour des cordes, que pour des vents, que pour des cuivres. Il y a toujours un groupe pour lequel c'est un peu plus difficile. La tonalité n'est pas la bonne, en tout cas pas bien adaptée etc. Et globalement ils apprennent des bases d'utilisation d'un instrument.

Après ce qu'ils apprennent, ça c'est autre chose, c'est à se comporter en groupe les uns vis-à-vis des autres dans un contexte que je dirais, à défaut de bruyant, au moins sonore. Et ça c'est pas évident (rire) de garder son calme, de garder sa concentration, d'être investi pendant une heure trente voire deux heures quand c'est un atelier de deux heures; dans un système où on est en permanence dans du son, du bruit, du mouvement. C'est quelque chose de quand même pas évident. Tous ne réussissent pas très bien (rire). Ce qui est intéressant c'est que mêmes les plus compliqués à gérer ; j'en ai vu, j'en ai vu quelques-uns qui étaient vraiment très très compliqués, pour des tonnes de raisons. Je ne vais pas rentrer dans les détails, mais il y a des tonnes de raisons qui font qu'on peut être un cas compliqué au sein d'un groupe dans Démos. Eh ben même eux, finalement, quand ça s'arrête au bout des trois ans, sont capables d'avoir des réflexions très pertinentes et qu'on devrait notamment intégrer dans l'évolution du projet. J'ai en mémoire un enfant bagarreur, un p'tit rebeu bagarreur, grande gueule, qui avait a priori de bonnes dispositions, mais qui y mettait très sérieusement de la mauvaise volonté, un perturbateur-né. Et en fait, c'était assez drôle, parce que quand il a fini la session des trois ans, on a eu vraiment du mal depuis le début, c'était vraiment très compliqué de le gérer. Il a fallu avoir des discussions avec lui, des rencontres avec les parents, c'était assez complexe. Et ce qui est étonnant, c'est que à la fin de trois ans de Démos, lors du dernier concert de tout ce truc, pour lui, c'était terminé maintenant. C'est fini. À priori d'ailleurs il ne continue pas la musique en tout cas, pas le tuba, parce que c'était un petit tubiste. Il est capable de te dire : « bah en fait moi Démos, ce que je trouve le plus embêtant, c'est le fait qu'on ait deux jours. Comme ça, ça prend trop de temps, c'est compliqué, c'est du transport. Ça aurait été beaucoup plus intéressant, j'aurais beaucoup plus joué le jeu si ça avait été qu'une grande après-midi. Si l'équipe avait mis en place quelque chose de l'ordre de deux heures de travail autour du jeu, des jeux éducatifs. Des jeux avec des balles, des jeux avec des foulards, où on saute, on joue, on s'amuse, on

s'éclate, on apprend la musique mais par un autre biais. et puis une pause d'une demi-heure et seulement une heure de travail vraiment sur l'instru. Là j'aurais été beaucoup plus présent, j'aurais eu moins envie de faire le pitre, ça m'aurait beaucoup plus intéressé ». Tu le regardes et tu fais : « bah oui c'est pas bête ton idée finalement. Ça a du sens dans ton caractère et dans ton comportement, finalement ça a du sens. C'est pas si bête ». Plutôt que de mettre un atelier le mercredi après-midi de deux heures après l'école et puis le vendredi. Alors là, la catastrophe le vendredi à 17h30 après l'école, fin de semaine, autant te dire que c'était se déplacer pour vraiment pas grand-chose.

Voilà je pense qu'ils apprennent ça. Ils apprennent aussi le consensus de se replacer au sein du groupe. J'ai envie de ça mais il y a un groupe, et je ne peux pas toujours avoir tout ce dont j'ai envie. Alors chez certains, ça se passe très facilement et puis chez d'autres c'est beaucoup plus compliqué. Ils apprennent quand même pas mal ça, ce genre de choses.

H. : Est-ce que tu peux me dire les points forts, les points faibles et les limites du projet ?

Y. : Oui sachant que ce sont des points forts qui peuvent aussi être des points faibles. Les points forts du projet : l'approche du groupe, la pédagogie de groupe c'est quelque chose d'intéressant. On peut développer des jeux, des modes d'apprentissage qui peuvent parler à tout le monde. Ce que moi je trouve intéressant dans cette pédagogie de groupe, c'est penser qu'il y a plusieurs types d'intelligences. Chez certains, c'est plutôt le visuel, chez d'autres c'est plutôt le corps, chez d'autres, c'est plutôt l'écrit. Tout le monde n'est pas égal par rapport à ça. Je trouve que ce qui est intéressant dans Démos, c'est qu'on a une capacité à pouvoir jouer sur toutes les intelligences. Aborder la même notion par plusieurs entrées. Ce qui se fait beaucoup moins dans l'apprentissage je vais dire, en face à face pédagogique.

D'abord parce que tu n'as pas le temps et puis parce que c'est beaucoup moins drôle de faire un exercice sur la précision rythmique avec des balles, quand tu n'as qu'un élève (rire) qui va se balader tout seul à faire rebondir sa balle, que quand tu en as 15 qui font rebondir la balle. Ça fait un peu n'importe quoi mais quand même, ça a du sens. Ça c'est vraiment le point fort du projet.

L'autre point fort, qui est aussi un point faible, c'est d'être un trio de professeurs, avec des envies différentes, de pouvoir les confronter, de ne pas rester dans sa zone de

confort. Quand la personne est compétente, d'avoir une troisième personne, une intervenante du champ social, qui, elle aussi normalement, j'ai bien dit normalement, est aguerrie à la gestion d'un groupe d'enfants. Et peu importent les outils qui ne sont pas forcément liés à la musique, mais qui sont des choses intéressantes pour la notion de groupe. De l'entraide, d'écoute, ce genre de choses. Ça c'est un énorme point fort, ce trio d'adultes qui encadrent.

Le deuxième point fort c'est l'orchestre. Ça reste une expérience. Qu'ils apprennent bien ou pas bien la musique. Qu'ils aient des problématiques, soit de caractères ou quelque chose de plus difficile à gérer, des capacités cognitives qui sont pas les mêmes pour tout le monde. Le fait, à la fin, de se retrouver à cent sur scène, à jouer un morceau avec les moyens qu'on a créés, ça reste une expérience complètement incroyable, aussi bien en terme de sensations, de son, de groupe, de dynamique, d'énergie. C'est assez incroyable l'orchestre.

Mais tout ça c'est à la fois des points faibles ! C'est-à-dire que le point fort d'être un trio pour encadrer un groupe d'enfants, ça peut se révéler une catastrophe. Quand tu as deux professeurs qui ne s'entendent pas du tout ou qui ont des visions complètement opposées, qui ne veulent pas faire de chemin les uns vers les autres. Et en plus si tu rajoutes à ça une intervenante du champ social qui n'a absolument pas l'habitude des enfants, voire qui est juste-là parce que ça fait des heures en plus dans son emploi à la maison de quartier. Et finalement elle n'a aucune appétence pour le projet en lui-même, ça devient un véritable enfer. Avec des problèmes de communication, des désaccords. À partir du moment où l'équipe encadrante n'est pas d'accord, les enfants le ressentent et forcément, la dynamique de groupe est très perturbée.

L'orchestre lui aussi peut être un frein. C'est-à-dire que, sous couvert d'avoir ses rendus de fin d'année à la Philharmonie, ce grand concert de restitution avec des programmes qui sont plus ou moins bien pensés, ça nous oblige à travailler sur ce projet-là, où on n'est qu'un petit élément d'un tout. Et en réalité, on est focalisés sur ça, alors que ça pourrait être beaucoup plus intéressant de développer en parallèle, il ne s'agit pas d'arrêter l'orchestre au contraire, mais de pouvoir avoir le temps. On en revient toujours à la même idée. L'idée du temps qu'on nous met à disposition.

Avoir le temps de monter des programmes internes au groupe, même si tu as un groupe de cuivres, tu fais avec quinze enfants et trois ou quatre instruments représentés, tu peux faire une mini-fanfare qui a une bonne identité de groupe qui est très forte. Beaucoup plus forte que le fait d'être simplement une partie du grand tout de l'orchestre. Je parle de ça parce que c'est d'autant plus sensible pour les cuivres, puisque on est quand même très sonores. Et à la fois dans notre vrai milieu professionnel, dans le vrai orchestre professionnel, le défaut est le même dans Démos. On ne fait pas beaucoup jouer les cuivres, ils sont tout au fond de l'orchestre, comme si ils étaient punis au fond de la classe près du radiateur. Et dès qu'ils commencent à jouer : « oh c'est trop fort, jouez moins fort. C'est trop fort bon ben puisque c'est trop fort vous n'allez pas jouer cette partie-là », et à la fin les enfants sont frustrés parce qu'ils voient que les cordes jouent beaucoup. Sur une pièce de 10 minutes où les cordes jouent quatre minutes, les cuivres ne jouent qu'une minute. Forcément il y a un sentiment de frustration qui se développe.

Donc donner la capacité, je sais qu'il y a certains territoires où les intervenants ont pris la peine ou la liberté de monter des petits programmes perso. Sortir du programme imposé par la Philharmonie et s'autoriser quand c'est possible de monter un ou deux morceaux dans l'année en plus, qui sont vraiment liés au groupe. Mais ça reste difficile et on ne nous donne pas vraiment les moyens de le faire. Donc le point faible c'est aussi l'orchestre (rire).

Si je peux faire un résumé de tout ça c'est que, le projet Démos pourrait être vraiment incroyable à condition que dans les bureaux, on fasse vraiment attention à pas mal de trucs, à beaucoup plus de choses. Mais surtout ce qu'il manque, c'est du temps. Trois heures par semaine, c'était déjà 3h30 par semaine et c'était déjà pas beaucoup il y a quatre ans. Aujourd'hui, en tout cas depuis cette année, ils ont encore retiré des heures. On est passés en gros de 135 heures quand j'ai commencé, à 105 heures en moyenne aujourd'hui. Avec des semaines où il y a des tutti, il n'y a plus qu'un atelier ou il n'y en a pas. Et forcément ça complique l'avancée du groupe, ça met du temps entre les interventions. Globalement les enfants bossent peu chez eux, parce que ils ne sont pas en capacité de le faire, ni dans l'encadrement familial, ni dans les endroits où ils habitent. Quand tu vis dans une tour HLM, si tu dois jouer de la trompette tous

les jours même 10 minutes, tes voisins ne t'aiment pas beaucoup dans ce cas. Et donc forcément si tu fais sauter des ateliers pour un oui ou pour un non, « ah bah la semaine prochaine il y aura un tutti, donc cette semaine il n'y aura qu'un atelier », et bien tu rallonges les temps d'intervention. Comme ils ne travaillent pas entre les deux, quand tu reviens une semaine après, tu dois tout recommencer à zéro ce que tu avais fait la semaine d'avant. Le gros point faible c'est le temps mis à disposition...

H. : Oui c'est un thème assez récurrent dans ce que j'ai entendu jusque-là.

Y. : Oui oui, personne ne s'en cache et ils en sont conscients mais pour l'instant, pour des questions de finances, ils ne rectifient pas les voilures. Voilà, je n'ai pas d'autres choses à ajouter.

H. : Bien, merci. Parlons un peu positif : si on devait améliorer le projet on ferait quoi ?

Y. : Alors si on devait penser à comment améliorer le projet. Il y a plusieurs pistes. Ça demande du temps pour tout le monde d'ailleurs. Évidemment, revenir à un temps pédagogique plus conséquent. Si je cite les vrais chiffres d'ailleurs, dans la plaquette de communication d'il y a cinq ans, on parlait de 180 heures de temps pédagogique par enfant. Quand je suis arrivé dans le projet il y a cinq ans, j'ai fait le compte 135 heures. J'ai interrogé ma hiérarchie à ce moment-là, ils ont un peu noyé le poisson (rire). Ça a été relativement vite rectifié, donc la plaquette de communication n'a plus parlé que de 120 heures. Voilà. Donc ils pourraient revenir à quelque chose qui serait de l'ordre de 150 heures, mettons avec quatre heures par semaine minimum assurées de temps pédagogique... On pourrait déjà faire plus de choses.

Il faudrait ensuite que au démarrage dans les recrutements des intervenants et dans les choix des binômes qui sont mis en place, il y ait un peu plus de concertation. Qu'on ne se retrouve pas à se faire balancer sur un territoire avec quelqu'un qu'on ne connaît ni d'Ève ni d'Adam, où il n'y a eu aucune rencontre et où on se rend compte bien trop tard que ça ne peut pas fonctionner. C'est arrivé très souvent et ça continue d'arriver et ça c'est un gros écueil parce que à partir du moment où deux personnes travaillent ensemble et ne s'entendent pas, ou ont des visions trop opposées, forcément la transmission est d'autant plus compliquée.

Il y aurait besoin, à un moment donné du démarrage, quand on constitue les binômes, de faire se rencontrer les gens. D'avoir des discussions, d'avoir une meilleure analyse des caractères, quitte à organiser des formations avant de nous envoyer. Parce que ça, c'est aussi finalement un problème, il y a pas mal de recrutements qui se font dans l'urgence, à quinze jours du démarrage « oh zut il manque une personne, on a besoin d'un clarinettiste ou d'une clarinettiste sur ce groupe qui va commencer là, on a personne ». Bon ben on fait un appel, on voit deux ou trois personnes puis bon, on en choisit un, ça a l'air correct. Peut-être c'est bien, peut-être ce n'est pas bien, on ne sait pas trop mais bon de toute façon, on a que ça. « Allez, à dans dix jours, tu commences là ! ».

Et personne ne sait si en réalité la personne est en mesure d'être adaptée aux projets avec ses spécificités. C'est de la pédagogie collective, il y a une part de social et on est dans un cadre où il y a souvent des enfants avec des problèmes. Il y a des gens chez qui ça passe très bien, qui sont naturellement faits pour ça ou si c'est pas naturel, ils ont appris pas mal de choses, ce qui leur permet d'être bien et puis il y a d'autres personnes pour qui ça ne marchera jamais. Donc peut-être commencer par faire des petites formations avant, d'anticiper mieux, de recruter avec deux mois d'avance et puis d'organiser des formations pendant le mois qui précède le démarrage. Ce genre de choses qui permettent tout de suite de voir si ça va marcher ou si ça ne va pas marcher. Il y a des compétences ici, des lacunes là. Ça pourrait être une manière de faire mais c'est de l'organisation.

Et puis moi je trouve, il y avait quelque chose qu'on m'avait vendu lors d'un entretien d'embauche, on m'avait dit : « alors tu vois tu as tous ces enfants-là tu dois leur apprendre ci, ça dans ce contexte-là. Et puis si tu as envie de les emmener en concert ou de faire une visite de musée, si tu veux faire des choses périphériques aux ateliers, il n'y a pas de problème, c'est open. Une ou deux fois par an, tu fais une demande et on organise ça ». Et dans les faits, ça n'a jamais pu se faire et la seule fois où j'ai tenté, ça été une telle que laisse tomber. Mais c'est vrai que ça manque. Forger un groupe, c'est effectivement pendant les ateliers et les temps d'orchestre, mais c'est tout ce qui se passe au-delà du moment pédagogique. C'est les petit goûters ensemble, c'est une sortie culturelle. Et là il y a souvent beaucoup trop d'intervenants, parce que finalement, on a la Philharmonie avec notre hiérarchie qui décide ou qui ne décide pas et il y a aussi la structure réceptacle, le centre social, la maison de

quartier, l'école qui, elle aussi, a une hiérarchie. Il y a parfois une collectivité derrière, la mairie, la communauté de communes, où les priorités sont plus des choses de l'ordre de la communication politique.

Et mettre tout le monde dans la même dynamique, ce n'est pas évident. Alors évidemment plus tu multiplies les intervenants, les décisionnaires, c'est comme partout, plus c'est compliqué. Donc plus il faut de temps pour faire des choses bien. Et on revient toujours à la même équation du temps pédagogique et aussi pour tout ce qui est extra pédagogique. Il faut plus de temps... et ça, ça améliorerait très sérieusement.

Je vais te dire un truc dont je ne suis absolument pas sûr. Mais je crois avoir entendu, parce que d'une certaine manière Démos s'inspire de El Sistema pour un certain nombre de choses. Si ma mémoire est bonne, il me semble que dans El Sistema les enfants ont cours tous les jours.

H. : Oui oui s'ils le veulent en fait s'ils le décident. Les locaux sont ouverts tous les jours, tout à fait. Peut être pas partout, mais j'ai entendu ça moi aussi.

Y. : Voilà tout à fait mais il n'y a pas que El Sistema. Dans d'autres pays d'Amérique du Sud, il y a pas mal de projets d'intégration sociale à travers la musique. On voit que c'est des locaux qui sont dédiés à ça, on voit qu'il y a beaucoup de temps mis à disposition, on voit que les familles sont présentes, font partie du processus, que ça rayonne au-delà de la pratique d'un instrument.

En fait Démos voudrait faire ça mais ne s'en donne pas les moyens. En moyenne c'est 3h30 par semaine, tu ne peux pas dégager une dynamique globale si tu n'as que deux petits temps assez courts, pas très resserrés ou de temps en temps les parents sont conviés. Mais comme ils ne font pas partie intégrante du truc on leur dit : « aujourd'hui vous avez le droit de venir ! », mais c'est difficile pour un parent de dire une fois tous les deux mois je viens et en plus je dois mettre de l'énergie, de l'envie que je participe et je propose des choses. Ben non. Ils vont se mettre sur une chaise et regarder ce qu'il se passe. Il vont dire : « oh c'est bien, tu as fait des progrès », ça se limite à ça. Donc il faudrait aller beaucoup plus loin. Ce qui nécessite beaucoup plus d'argent et de formation en parallèle. Il faudrait à ce moment-là avoir des intervenants qui sont ultra-compétents...

H. : Et un lieu aussi peut-être ?

Y. : Et un lieu dédié. Ça c'est hyper important. Il y a un projet Démos, j'ai oublié la ville, il faudra rechercher ça, c'est dans le sud. En fait Démos s'est greffé sur un projet déjà existant qui s'appelle El Camino. Donc il existait déjà une association qui faisait des choses avec des enfants autour de la musique, sur ce territoire-là. Ils ont eu l'intelligence d'intégrer Démos à ce projet-là sans complètement dénaturer le projet initial El Camino. Et en l'occurrence de ce que je sais, je ne sais pas si c'est toujours comme ça mais, il y a quelques années c'était comme ça, ils ont une maison pour eux où les parents sont présents pendant le temps pédagogique, dans une autre salle. Ils font des choses ensemble, ils vont faire la cuisine, ils tricotent, ils discutent, si il y a un concert qui vient ils vont faire les costumes... Ils sont intégrés au projet en lui-même. Et il y a un bus qui est mis en place par la ville, qui va chercher tous les enfants dans tous les endroits de la ville. Une espèce de ramassage. Le bus n'est dédié qu' à ça. Il y a une place de parking devant la maison de Démos ou de El Camino, je ne sais pas comment il l'appelle.

Il y a une vraie orientation pour un projet qui est vraiment développé, où on se donne les moyens et ça marche bien, ça marche super. je suis désolé de ne pas me souvenir de la ville, ça reviendra plus tard, c'est l'âge qui fait ça ! Mais voilà c'est super ! Ce projet Démos-là a une orientation orchestre symphonique un peu, on va dire élastique. Ils jouent de l'orchestre symphonique avec avec une forte connotation bandas (rire). Mais ça reste quand même de la musique d'orchestre symphonique, liée à leur culture, liée à leur territoire. Je trouve ça assez intelligent. Après, peut-être que si j'étais sur place, je dirais : « bah non en fait c'est complètement raté », mais vu de l'extérieur, je trouve que l'adéquation est pas mal.

H. : On va terminer cet entretien sur cette note positive mais si tu as quelque chose à rajouter.

Y. : Oh oui oui oui je vais rajouter quelque chose, parce qu'il y a une chose à éclaircir quand même, peut-être tu voudrais le mettre ou pas. Depuis le 31 mars j'ai démissionné de Démos en fait. Pour plusieurs raisons. Il y a une raison territoriale parce que je vais habiter ailleurs, mais c'était tout à fait envisageable de continuer quand même, tout en habitant ailleurs, mais c'est parce que, au bout de quatre ans et demi, j'ai la sensation d'avoir fait le tour du projet.

Deuxièmement, de constater que quoi qu'il arrive on ne me donnera jamais les moyens nécessaires pour faire bien mon travail. Voire au contraire, je suis rentré dans des problématiques, enfin pas des problématiques, des envies de ne plus faire de concessions. Au début j'ai essayé de m'adapter, j'ai essayé de faire et de composer avec les restrictions de plus en plus importantes. Et voilà, à ce stade de ma réflexion aujourd'hui, avec 105 heures de pédagogie, avec des positionnements compliqués, avec la non-réponse de l'équipe des bureaux sur les problématiques quand j'avais alerté sur le cas de cette petite élève autiste.

Quand j'ai commencé à avoir des doutes, je me suis renseigné puis je me suis formé. J'ai alerté au mois de mars 2019, j'ai alerté l'équipe de coordination en leur disant : « attention il y a une petite gamine qui est dans des problématiques, il faut qu'on adapte, il faut qu'on réfléchisse à comment l'accompagner. Qu'est-ce qu'il faut mettre en place comme nouveaux outils ? Qu'est-ce que l'on doit changer dans notre pédagogie pour l'inclure mieux ? Est-ce que ça va passer par du temps individuel ? Est-ce que ça doit être sur des exercices différents ? Est-ce que ça doit être sur des approches différentes ? Est-ce que on doit mettre un suivi en place, se renseigner auprès de l'école pour savoir ce qu'il en est ? ».

Donc en mars 2019 j'ai dit : « attention il faut se mobiliser là-dessus ». Quand j'ai décidé de partir début mars (2020), il n'y avait toujours rien de fait, rien du tout.

H. : Un an plus tard quoi

Y. : Un an plus tard et ce n'est pas faute de leur avoir dit. Donc à partir de ce moment-là, moi mon analyse, puisqu'ils ne sont pas capables de se donner les moyens, moi je ne peux plus travailler dans ces conditions. Donc j'ai démissionné. Par contre, je reste intervenant pédagogique aux espaces éducatifs de la Philharmonie. Donc je continue quand même à travailler sur la transmission, mais plus dans Démos. Je reviendrai, si un jour ils se donnent les moyens mais je n'y crois pas trop. Mais j'aimerais bien utiliser toutes l'expérience que j'ai acquise au cours des quatre ans. Il y a quand même des trucs super qui se sont passés et j'ai beaucoup appris. Je me suis beaucoup formé aussi en parallèle, je n'ai pas attendu que la Philharmonie me propose des formations, j'ai agi de mon côté. J'aimerais bien effectivement pouvoir développer quelque chose sur mon territoire, avec les écoles de musique environnantes. Et si ça se met en place, que je puisse tirer les leçons des écueils de Démos pour faire des choses qui fonctionneraient mieux. Je parle au

conditionnel, est-ce que je suis capable de le faire, ça c'est une autre histoire, je ne sais pas. Mais essayer de reproduire un Démos privé c'est pas l'idée, mais en tout cas de développer quelque chose sur le territoire.

H. : Oui je te le souhaite.

Y. : Et si ça peut susciter des initiatives locales sans la lourdeur administrative de la Philharmonie, ça peut-être intéressant.

H. : Tout à fait. Ce serait plus humain, à échelle humaine.

Y. : Oui c'est ça, tu résumes bien les choses. Démos c'était un projet assez sensationnel au démarrage mais il y avait peu de gens, une petite équipe de pédagogues, tout le monde se connaissait, une petite équipe administrative, beaucoup de transferts d'informations, de transversalité entre les métiers, les compétences et les connaissances. Du coup qui s'adaptait beaucoup aux situations. C'était facile, tu avais un problème sur le territoire, s'il n'y a que quatre orchestres, tu réagis vite. Tu fais appel à des compétences internes que tu connais très précisément. Tu t'adaptes très vite. Là maintenant les chiffres, je ne les connais pas par cœur, on est sur tout le territoire français, on est entre 800 et 1000 intervenants pédagogiques donc c'est compliqué de connaître tout le monde (rire). De connaître toutes les compétences des uns et les défauts aussi des autres. Au niveau de l'administration l'équipe doit être d'une trentaine de personnes minimum. Forcément l'adaptabilité c'est beaucoup plus difficile à mettre en place. Donc le côté humain dont tu parles, les capacités à échanger et à reprogrammer les choses différemment, en pâtissent forcément.

H. : Merci Yves.

Y. : Avec plaisir ! »

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES GENERAUX

BIGET, Arlette, *La pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental*, Philharmonie de Paris, 2017

LEHMANN, Bernard, *L'orchestre dans tous ses éclats, Ethnographie des formations symphoniques*, La découverte, 2005

DELEBARRE, Gilles et LABORDE, Denis, *Le projet Démos*, Philharmonie de Paris, 2019

ARTICLES ET SEMINAIRES

BUCH, Esteban, Le chef d'orchestre : pratique de l'autorité et métaphores politiques, *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 2002, pages 1001 à 1028

CHAGNARD, Samuel, La pratique publique comme pratique-écran en conservatoire, *Les identités des professeurs de musique*, Delatour France, 2017

DUCHÊNE-THÉGARINE, Marie et ISSELIN, Yvette, La base de données des élèves du Conservatoire : état des lieux d'un chantier prosopographique, *Séminaire du Conservatoire national de Paris* 28 janvier 2015

GALPÉRINE, Alexis, Enseignement collectif/enseignement individuel, ou la mise en mouvement du discours musical, *La revue du conservatoire*, 2015

LEPAGE, Franck, Récupérons la culture !, Les conférences gesticulées : une réappropriation culturelle dans une perspective de transformation sociale, *Pour*, 2015, pages 143 à 148

MEIRIEU, Philippe, Du socle commun aux fondamentaux de la citoyenneté, La loi d'orientation de l'École, *Le Café Pédagogique*, février 2005, pages 31 et 32

MEIRIEU, Philippe, Quelle école pour l'avenir : 32 principes pour une éducation démocratique, La loi d'orientation de l'École, *Le Café Pédagogique*, février 2005, pages 40 à 44

MOLÉNAT, Xavier, *Outsiders, Sciences Humaines*, 2003

SOUTY, Jérôme, Le monde symphonique, *Sciences Humaines*, 2002

MONTANDON, Frédérique, Le mouvement des orchestres de jeunes au Venezuela, un programme éducatif et social, *Le sujet dans la cité*, 2013, pages 253 à 265

PERRENOUD, Philippe, Réussir ou comprendre ? Les dilemmes classiques d'une démarche de projet, *Université de Genève*, 1998

ETUDES

DESLYPER, Rémi, ELOY, Florence, GUILLON, Vincent, MARTIN, Cécile, *Pratiquer la musique dans Démos : un projet éducatif global ?*, Rapport d'étude, Observatoire des politiques culturelles, mars 2016

Inspection générale de la ville de Paris, *Synthèse de l'audit des conservatoires municipaux d'arrondissement, Rapport définitif*, Mairie de Paris, août 2010

PICAUD, Myrtille, *Des familles dans l'orchestre, Approche sociologique du projet Démos*, Centre Européen de Sociologie et de Science Politique, 2018

DOSSIERS DE PRESSE

BAYLE, Laurent, *Démos : une transformation de longue portée*, Philharmonie de Paris, « Demos 10 ans », Dossier de presse, édito

Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris, *Rapport d'activité*, 2018

Ministère de la culture et de la communication, Charte de l'enseignement artistique et spécialisé en danse, musique et théâtre, *Lettre d'information*, Hors série du n°80, mars 2001

NORMES JURIDIQUES

Ministère de la Culture et de la Communication, *arrêtés du 15 décembre 2006 fixant les critères du classement des établissements d'enseignement public de la musique, de la danse et de l'art dramatique et du 23 février 2007 relatifs à l'organisation du cycle d'enseignement professionnel initial et du diplôme national d'orientation professionnelle de musique, de danse et d'art dramatique*, annexes, Bulletin officiel, Hors-série n°2, 15 mars 2007.

SITES EN LIGNE

CHAGNARD, Samuel, *C'est beau l'orchestre. Et si c'est pas beau, c'est quand même de l'art* [en ligne], 18 septembre 2019, <http://sociomusic.hypotheses.org/>

Conservatoires de France, *Au commencement : les pratiques collectives* [en ligne], 9 décembre 2017, <http://conservatoires-de-france.com/>

DE LALEU, Aliette, *Femmes chefs d'orchestre : une évolution à petits pas* [en ligne], France Musique, 31 mars 2016, <http://www.francemusique.fr/>

GERVAIS, Suzanne, *Sur Facebook, le coup de gueule du compositeur Alexandros Markeas* [en ligne], France Culture, Émission « Musique connectée », 04 décembre 2019, <http://www.francemusique.fr/>

GERVAIS, Suzanne, *Orchestre à l'école et Démon : le match* [en ligne], La lettre du musicien, 6 septembre 2018, <http://www.lalettredumusicien.fr/>

MEIRIEU, Philippe, *Pédagogie de groupe*, Dictionnaire, <http://www.meirieu.com/>
Philharmonie de Paris, *Super soliste, chef de pupitre... Quels sont les rôles des musiciens d'orchestre ?* [en ligne], 30 novembre 2016, <http://philharmoniedeparis.fr/>

Ministère de la culture, *Éducation musicale : Démon va se déployer dans toute la France* [en ligne], 2017, <http://www.culture.gouv.fr/>

Philharmonie de Paris, *La pédagogie* [en ligne], projet Démon, <http://demos.philharmoniedeparis.fr/>

Philharmonie de Paris, *Le projet* [en ligne], projet Démon, <http://demos.philharmoniedeparis.fr/>

Philharmonie de Paris - Cité de la Musique, *L'enseignement musical en France. Les conservatoires de musique* [en ligne], novembre 2019, <http://metiers.philharmoniedeparis.fr/>

