

D.E.M.O.S

Dispositif d'Education Musicale et Orchestrale à vocation Sociale

Saison 1. Janvier/Juillet 2010

Étude et évaluation d'un dispositif expérimental d'enseignement de la pratique musicale et orchestrale destiné « aux enfants de 7 à 12 ans, vivant à Paris et en proche banlieue, en territoire politique de la ville ou connaissant des difficultés sociales ».

Rapport définitif

Octobre 2010

I. Présentation de l'étude	8
1) Le cadre méthodologique	8
2) L'équipe mise en place	8
3) Les outils	10
Observation participante	
Observation non participante	
Éléments observés de façon prioritaire	
Réalisation et passation du questionnaire :	
Évolution des modalités de réalisation et passation	
Le questionnaire : contenu, conception, objectifs	
Déroulement des passations	
Entretiens	
II. D.E.M.O.S : présentation et organisation du projet	21
1) Présentation institutionnelle	21
2) L'initiation de D.E.M.O.S.	25
3) Mise en œuvre de D.E.M.O.S : présentation organisationnelle du dispositif	26
L'équipe dédiée	
Un partenariat avec La Cité de la Musique, l'Orchestre de Paris et l'Orchestre Divertimento	
Les structures sociales	
Les référents	
Les musiciens intervenants	
Les conservatoires	

Calendrier du projet et rythme des cours
Le cadre des cours

III. D.E.M.O.S : un dispositif de démocratisation de l'enseignement des pratiques amateurs **33**

33

1) Description du profil social des enfants participant à D.E.M.O.S

Tableaux : Âge de l'échantillon
Nombre d'enfants par famille des participants à D.E.M.O.S
Nombre d'enfants par famille : analyse comparative entre les résultats du recensement INSEE 2007 et l'échantillon D.E.M.OS
Les Catégories socioprofessionnelles des parents des participants à D.E.M.OS
Répartition par classe et par sexe des enfants participant à DEM D.E.M.OS OS
Estimation de la part d'élèves ayant redoublé au moins une fois
Le partage de la chambre

2) Goûts et pratiques culturels des enfants participant à D.E.M.O.S

43

Tableaux : Le goût pour l'écoute de la musique
Fréquence d'écoute de la musique
Les goûts musicaux des enfants
La fréquentation d'équipements culturels
Nombre d'équipements fréquentés
Nombre de visites d'un ou plusieurs équipements culturels au cours des 12 derniers mois
Répartition des équipements fréquentés
Avec qui les enfants participant à D.E.M.OS fréquentent des lieux culturels :
Les équipements culturels fréquentés en fonction de l'accompagnement
L'usage d'un ordinateur et d'internet

3) Connaissance et représentations de la musique classique des enfants participant à D.E.M.O.S

54

Tableaux : Le jeu des instruments
A quoi sert la musique ?

Qualification de la musique classique
Qualification d'un concert de musique classique
L'envie d'aller à un concert de musique classique
Représentations des publics de la musique classique, par les enfants

4) Degré de familiarité avec l'enseignement musical et la pratique amateur 63

Tableaux : Familiarité avec l'instrument pratiqué dans le cadre de D.E.M.OS
Familiarité avec l'apprentissage musical
Instruments pratiqués dans le cadre d'un apprentissage musical antérieur à D.E.M.OS
Lieu d'apprentissage pour ceux ayant déclaré avoir déjà appris à jouer d'un instrument
Connaissance des tonalités majeure/mineure

5) L'apprentissage musical dans le cadre de D.E.M.O.S vu par les enfants 69

Tableaux : Le goût pour l'apprentissage de l'instrument
L'instrument à la maison
L'envie de continuer à jouer de son instrument l'année prochaine
L'envie d'apprendre à jouer d'un autre instrument
Les instruments que les enfants aimeraient apprendre
De la facilité de l'apprentissage musical
Dimension ludique de l'apprentissage musicale dans le cadre de D.E.M.OS
L'envie de devenir musicien

6) Mise en œuvre de la pédagogie D.E.M.O.S 82

La présence adulte
L'organisation du travail et les rapports au sein des binômes/trinômes
L'implication des responsables terrain et les relations musiciens intervenants / structures sociales
Les relations musiciens intervenants / enfants
Le rôle de régulation de l'équipe de l'A.P.S.V
Les partitions
Les répétitions d'orchestre
Les concerts des 30 juin et 1^{er} juillet 2010 à la Salle Pleyel

Rythme du projet, Rythme de l'enfant

7) Validation-falsification et propositions d'amendements de la méthodologie du projet D.E.M.O.S 100

Dimension expérimentale et besoin de perspective
Recrutement, formation et partage d'expériences
Tutorat et lieu d'exercice
Moyens humains et matériels

Introduction : Mode d'emploi

La mission d'évaluation qui nous a été confiée comprend deux objectifs : la validation de la méthodologie du projet D.E.M.O.S « Orchestre des jeunes » dans sa globalité et la mesure des effets de sa mise en œuvre. Ces deux objectifs sont considérés comme complémentaires et parfaitement imbriqués : cela aurait en effet peu de sens, que nous soyons amenés à valider une méthode et dans le même temps ne constater aucun effet, ou mesurer des effets jugés négatifs. C'est pourquoi, tout au long de notre travail, ces deux objectifs principaux sont traités concomitamment.

Conformément à la commande qui nous a été faite, le présent rapport a été rédigé aussi bien à destination de l'ensemble des acteurs et des partenaires du projet, qu'à l'attention d'élus ou de responsables culturels qui souhaiteraient prendre connaissance du projet et de son déroulement. Ce rapport doit donc être un outil à même de permettre aux acteurs du projet de prendre du recul sur les 6 premiers mois de l'expérience D.E.M.O.S, mais aussi, il doit constituer une sorte de vade-mecum en vue de la possible reproduction de D.E.M.O.S en d'autres territoires. Nous avons donc essayé de toujours garder à l'esprit, le fait que nous nous adressons à la fois à des personnes pleinement investies dans le projet, qu'à d'autres, qui n'en connaissent que les grandes lignes.

Dans un premier temps nous détaillerons le dispositif d'enquête mis en place pour la réalisation de cette mission d'évaluation (méthode, équipe, outils), puis nous proposerons une présentation du projet D.E.M.O.S, de ses origines à sa mise en œuvre. Ces deux premières parties constituaient le corps du rapport d'étape remis le 6 juin 2010. Elles ont été augmentées et enrichies à l'occasion de la rédaction du rapport définitif.

Cœur de notre étude, nous nous intéresserons ensuite au premier public de D.E.M.O.S, les enfants. Qui sont-ils ? Quels sont leurs goûts ? Leurs pratiques culturelles ? Leurs représentations de la musique classique ? Comment reçoivent-ils le projet D.E.M.O.S ? Quel sens donnent-ils à leur participation ? Autant de questions auxquelles nous nous avons tenté de répondre à l'aide des différents outils mis en place pour notre étude (questionnaires, entretiens, observations).

Après avoir étudié le public du projet, nous nous livrerons à l'analyse du cadre pédagogique, en nous intéressant particulièrement aux interactions entre les différents acteurs des ateliers (enfants/musiciens/responsables de terrain et de projet) et leur comportement, afin de dégager les déterminants de l'ambiance et du déroulement des cours. Cela permettra par la suite de procéder à la validation ou falsification des fondements de la pédagogie mise en œuvre, et de proposer enfin une série de préconisations ou d'amendements.

I. Présentation de l'étude

Il s'agit ici de décrire la méthode et le dispositif d'enquête mis en place et d'expliquer les évolutions et adaptations méthodologiques que nous avons été amenés à réaliser, par rapport à notre proposition d'intervention du 8/12/2009.

1) Le cadre méthodologique

Les objectifs assignés à l'étude portent sur la méthodologie du projet dans sa globalité et sur les effets de sa mise en œuvre. Afin de répondre à ces objectifs, d'appréhender au mieux le projet, ses tenants et aboutissants, il nous est apparu nécessaire de recourir à un croisement des méthodes et des regards : il s'agit de ne pas s'en tenir à une méthode, un courant, ou de se limiter à un point de vue unique.

Pour ce faire, la mission d'évaluation a fait appel à une méthode originale, alliant la pluridisciplinarité académique (sciences politiques, sociologie psychologie sociale, socio-anthropologie urbaine) aux savoirs et savoirs faire professionnels du champ des politiques publiques culturelles, dans les domaines de la musique, de l'enseignement et des pratiques artistiques amateurs. L'enquête s'enrichit également d'un regard informé en matière de pratique orchestrale amateur.

Notre avons donc proposé une démarche qui repose sur trois principes fondamentaux :

- **Un projet, une équipe** : une équipe mixte, pluridisciplinaire et *ad hoc*, c'est-à-dire spécifiquement constituée autour du projet D.E.M.O.S, et composée de chercheurs ou jeunes diplômés en sciences sociales (socio-anthropologie, psychologie sociale, sciences politiques), et de professionnels du champ culturel. Il s'agit ainsi de croiser les regards, d'allier et confronter les savoirs et méthodes scientifiques à l'expertise professionnelle.
- **Une enquête de terrain** fondée sur les méthodes qualitatives (observation participante, observation non-participante, entretien) et quantitatives (questionnaire, statistiques).
- **Un dispositif d'évaluation partagée** : la détermination du sens et de la valeur artistique, culturelle et sociale d'un projet n'étant jamais acquise une fois pour toutes et tous, nous ne prétendons pas fixer celle-ci. En revanche, l'évaluation gagne en sens grâce à l'implication active et à la confrontation des différents connaissances, représentations et valeurs que les personnes concernées attribuent au projet. Dans cette optique, l'évaluation, elle même, est discutée, et la méthode peut être

évolutive et s'adapter au projet, soit pour optimiser le travail d'évaluation, soit pour minimiser son impact sur les activités déployées. Le cadre expérimental du projet renforce cette nécessité d'adaptation du dispositif d'enquête. Nous avons également tenu à ce que les points de vue et le ressenti des enfants, premier public du projet, occupent une place centrale dans notre dispositif d'évaluation.

2) L'équipe mise en place

Pour cette étude, Virginie d'Eau a réuni une équipe mixte et pluridisciplinaire autour du projet d'enquête. Le travail de réflexion, d'enquête et les tâches de conception et rédaction sont collectifs. Les différents pans de l'étude sont partagés ou répartis selon l'expérience, les connaissances et le regard de chacun.

Virginie d'Eau (chercheur):

Responsable de l'étude, Virginie D'Eau, ancienne allocataire de recherches (Université Paris Ouest Nanterre La Défense), de formation pluridisciplinaire (philosophie, sciences politiques et psychologie sociale), est chercheuse. Ses travaux portent sur les politiques publiques en matière de réussite éducative. Elle a ainsi travaillé sur l'*Affirmative Action* dans l'enseignement supérieur aux Etats-Unis, les Zones d'Education Prioritaires (socio genèse, création et évolution), les effets socio psychologiques et affectifs suscités par les procédures de sélection méritocratique versus ciblée (méthode expérimentale), ou sur la création des Conventions d'Éducation Prioritaire de l'I.U.P de Paris.

Elle est à l'initiative de l'enquête et de son cadre méthodologique, dirige l'étude, et participe au projet en apprenant le violon dans le cadre du volet « observation participante ».

Guillaume Descamps (chercheur et professionnel):

Socio-anthropologue urbain de formation (Université Paris Ouest Nanterre La Défense), Guillaume Descamps est consultant culturel, spécialisé dans la musique et les politiques publiques, notamment dans le domaine des pratiques artistiques amateurs. Fort de 10 ans d'expérience professionnelle dans le secteur culturel, il vient de terminer une mission de conception d'un équipement dédié au Hip-Hop à Paris, travaille aujourd'hui sur un programme de réalisation de lieux dédiés aux pratiques artistiques amateurs.

Il coordonne l'étude, supervise les observations et la passation du questionnaire.

Michael Léveillé (chercheur):

Chercheur, diplômé en sciences politiques et en communication politique (Université Paris Ouest Nanterre La Défense et Université Paris I Panthéon-Sorbonne), il s'est spécialisé dans l'étude des organisations, des politiques publiques et la communication.

Il est chargé d'observation non participante, de la passation des questionnaires et de la veille médiatique.

Jean-Loup Perlemuter (professionnel et musicien d'orchestre amateur):

Fin connaisseur de la musique classique¹, de son univers et de ses codes, il a dirigé le bureau de la musique à la Direction des Affaires Culturelles de la Ville de Paris (où il a notamment suivi l'Orchestre de Paris, le Théâtre du Châtelet...). Il a également été responsable des enseignements artistiques à Paris. Violoniste amateur, Jean-Loup Perlemuter possède également un regard informé dans le domaine de la pratique orchestrale, qui lui permet d'appréhender au mieux ce que vivent les acteurs (musiciens apprenants ou confirmés et enseignants), tout en étant à même de livrer une analyse comparative avec l'enseignement classique en conservatoire. Il est chargé d'un suivi d'ateliers dans le cadre de l'observation non participante.

Jean-Claude Lefebvre (professionnel et musicien d'orchestre amateur) :

Multi-instrumentiste, musicien d'orchestre amateur, en charge de la coordination des subventions culturelles à la Ville de Paris, Jean-Claude Lefebvre a été chargé de l'étude des œuvres et des partitions, ainsi que de l'observation et l'analyse des concerts du 30 juin et du 1^{er} juillet 2010 à la Salle Pleyel.

3) Les outils

Observation participante :

Tout au long du déroulement du projet, Virginie d'Eau a participé aux cours qui se déroulaient tous les samedis de 14h à 17h, au Centre Culturel des Fossés Jean, à Colombes (Hauts de Seine). Elle a débuté, en même temps que les enfants l'apprentissage du violon.

¹ Le terme « musique classique » et la classification de la musique sous différentes appellations sont sujets à débat. Ce débat n'étant pas l'objet de notre étude, nous reprendrons, pour des raisons de clarté, la classification en vigueur au Ministère de la Culture qui répartit la musique en quatre grandes familles : musique classique, musique contemporaine, musiques actuelles et musiques traditionnelles.

La méthode de l'observation participante permet de partager les conditions de vie d'un des groupes, d'éprouver par la pratique la méthodologie du projet D.E.M.O.S et de récolter certaines données inaccessibles lors d'observations non participantes ou d'entretiens.

A cela s'ajoute une forme de complicité avec les enfants, du fait de l'apprentissage commun de l'instrument. Les enfants ne sont absolument pas gênés par cette présence, dont l'attitude s'apparente à celle d'un animateur. Au contraire, la présence d'adultes apprenants a un effet très positif sur l'image de soi des enfants. Leurs capacités d'apprentissage, aussi dissipées puissent-ils être parfois, demeurent nettement supérieures à celles des adultes. Dans les ateliers observés, où les personnels des structures accueillant le dispositif, apprennent également à jouer d'un instrument, les adultes ne sont pas les meilleurs élèves. Les enfants s'en amusent. Il semble même que le fait de se rendre compte, qu'ils réussissent à faire mieux et plus vite que des adultes qu'ils respectent (voire qu'ils admirent dans certain cas), soit un élément de valorisation de soi et de motivation supplémentaire.

Dans un souci de respect de la confidentialité des données et de l'anonymat des enquêtés, nous n'avons pas procédé à la distinction des données récoltées dans le cadre de l'observation participante, de celles obtenues dans le cadre d'observation non participante. Il serait en effet trop facile d'établir un lien entre des propos et des acteurs du projet, si nous précisions que ces propos avaient été recueillis lors de l'observation participante, dans la mesure où elle ne se déroule qu'au sein d'une seule structure.

Observation non participante :

Contrairement à l'observation participante, la mise en place de l'observation non participante ne faisait pas partie de notre proposition d'intervention formulée en décembre 2009. Pour autant, ce mode d'intervention nous est très vite apparu comme indispensable pour une appréhension globale du projet D.E.M.O.S.

Entre janvier et juin 2010, 63 observations en ateliers ont été réalisées, auxquelles s'ajoutent l'observation des répétitions d'orchestre et des concerts de la Salle Pleyel, ainsi que celle d'un concert réalisé en banlieue dans le cadre d'une fête organisée par la structure sociale accueillant le projet.

Par rapport au travail d'observation participante, l'observation non participante offre une position extérieure et en conséquence un recul plus important et nécessaire sur l'action en déroulement. L'emploi des deux méthodes d'observation offre ainsi un équilibre au bénéfice d'une plus grande neutralité axiologique.

L'observation non participante a mobilisé l'ensemble des membres de l'équipe, afin de pouvoir croiser les regards des enquêteurs, différents de par leur trajectoires et connaissances. Des enquêteurs ont travaillé en zone d'éducation prioritaire, ou

en sont issus, pour un autre, il s'agissait d'un territoire inconnu jusqu'au début de l'enquête. De même et à dessein, la connaissance de la musique classique, de son répertoire, de ses codes et rites, sont inégalement répartis au sein l'équipe.

En regardant différemment, nous voyons des choses différentes : ce qui peut être banal pour l'un, peut s'avérer crucial pour l'autre. Pour reprendre une image qu'utilisait Bergson, le son des cloches d'une église n'est pas entendu de la même manière selon le lieu où l'on se situe (dans l'église, dans son clocher, ou à 1 kilomètre), et selon sa familiarité à ce lieu (étranger en visite ou résidant permanent). Ce croisement des regards enrichit la qualité des données récoltées, mais aussi limite la subjectivité du regard individuel.

Pour chaque atelier visité, nous avons mis en place une grille d'observation, qui recense les types de faits et d'interactions à observer de façon systématique. Il ne s'agit pas d'une grille figée. Trop de rigidité, ne laissant pas suffisamment de place à l'intuition ou à l'initiative de l'enquêteur. Cette grille consiste en une liste de thèmes et de sujets à passer en revue au cours de l'observation, afin de pouvoir procéder à des analyses comparatives entre ateliers. Cette grille est complétée par une note d'observation plus personnelle. En outre, chaque enquêteur peut devoir, en fonction de ses compétences, privilégier l'observation de tel ou tel point particulier.

L'analyse comparative n'a pas pour objet d'établir un classement des ateliers, mais de mettre en relief différences et points communs et de dégager des tendances générales. En recoupant, dans les différentes situations observées, ce qui nous apparaît comme facteur de bon fonctionnement ou de dysfonctionnement, cela nous permettra notamment de produire une série de préconisations opérationnelles en vue de l'optimisation du dispositif D.E.M.O.S.

Éléments observés de façon prioritaire :

- Nombre d'enfants présents.
- Rapport garçons - filles.
- Nombre d'enfants absents.
- Tranche d'âge des enfants.
- Jour et durée de la séance. Y a-t-il une pause ? Que se passe-t-il pendant la pause ?
- Cadre du cours. Type de salle. Environnement : calme, bruyant ?
- Combien de cours ont déjà eu lieu avant la séance observée ?
- Famille d'instruments
- Nombre de professeurs
- Instruments des professeurs
- Structure des musiciens professeurs (orchestre, conservatoire... ?)
- Présence d'animateurs/éducateurs ou autres personnels de la structure d'accueil pendant le cours

- Présence d'autres personnes ? Que font-elles ?
- Comportement général des enfants
- Évolution comportement général au cours de l'atelier.
- Comportements individuels des enfants ? Y a-t-il des comportements individuels particuliers (les plus motivés, les plus dissipés...)
- Rapport des enfants à leur instrument ? soin, négligence...
- Attitude des professeurs à l'égard des enfants
- Echanges professeurs/animateurs
- Construction, organisation déroulement du cours ? Groupes entiers ou séparés ?
- Y a-t-il un membre de la structure d'accueil qui apprend également à jouer d'un instrument ?
- Relations animateurs/enfants ?
- Les enfants bénéficient-ils tous de la même attention ?
- Echange avec les parents . Présence ?
- Que suscite la présence de l'enquêteur présence ?

Réalisation et passation du questionnaire :

Évolution des modalités de réalisation et passation :

Lors de notre proposition initiale, nous avons envisagé l'administration de deux questionnaires, l'un en début du dispositif, l'autre à sa fin. Nous avons alors prévu, sur proposition de l'A.P.S.V, que les questionnaires soient distribués aux structures, chargées de les faire remplir aux enfants, puis récupérés par les coordinateurs de l'A.P.S.V.

Après réflexion et échange avec l'A.P.S.V, nous avons souhaité modifier ces modalités. La passation des questionnaires dans tous les ateliers a été réalisée par un membre de notre équipe afin de présenter le questionnaire (ses objectifs, le principe d'anonymat), et d'aider les enfants en cas de difficultés de compréhension des questions et/ou de rédaction de réponses. Nous avons jugé que la présence d'un membre de notre équipe, expliquant aux enfants le sens de notre démarche et contrôlant l'administration du questionnaire permettrait de récolter des données de meilleure qualité, en limitant notamment le taux de non réponse à certaines questions, mais aussi en garantissant un taux de retour important, qui aurait été bien inférieur, s'il avait été confié aux enfants, afin qu'ils le remplissent chez eux.

Cette modification du mode de passation s'est révélée très coûteuse en temps de travail : pour chaque atelier, le jour de la passation a été convenu avec la structure d'accueil et les enseignants, selon leur calendrier et objectifs pédagogiques. Le

moment de la passation a été laissé au libre choix des musiciens intervenants (passation en début, milieu, fin, ou après la séance). Ainsi, celle-ci s'est étalée sur quatre semaines, et a nécessité l'équivalent de 18 jours de travail².

Pour autant, c'est un choix que nous assumons pleinement, tant nous sommes convaincus qu'il était le meilleur du point de vue épistémologique. Les résultats du questionnaire (cf partie III) nous ont conforté dans ce choix.

Conséquence du point précédent, la passation du questionnaire a été relativement lourde à mettre en œuvre et a empiété sur le temps d'enseignement. Si dans leur immense majorité, les enseignants comprenaient tout à fait le sens de notre démarche et l'utilité du travail qui nous était confié, il n'en demeurait pas moins que le temps du questionnaire était un temps de cours en moins. Nous avons alors ressenti, que dans l'optique du concert prévu à la salle Pleyel, le manque de temps générait une inquiétude chez les enseignants. N'étant pas les seules personnes à visiter les ateliers (interventions d'autres chercheurs, de membres de l'équipe d'organisation, visites de journalistes, d'élus, de partenaires ...), en accord avec l'A.P.S.V, nous avons fait le choix de renoncer à la seconde passation de questionnaire initialement prévue.

Nous ne voulions pas que notre travail puisse être perçu comme envahissant ou gênant, ou qu'il puisse se réaliser aux dépens du projet ou de ses acteurs. Surtout, malgré la dimension expérimentale du projet D.E.M.O.S, il nous était primordial, tant du point déontologique, qu'épistémologique, que ni les personnels des structures partenaires, ni les enfants et leur famille ne puissent se sentir dans une position de « cobaye ». Les écueils et mésaventures de sociologues enquêtant dans des quartiers populaires sont assez nombreux pour en témoigner. Pour certains, la figure du sociologue n'est guère meilleure que celles du policier, du journaliste ou de l'homme politique.

Le questionnaire : contenu, conception, objectifs :

Le questionnaire comporte 41 items (questions).

Les items peuvent se répartir selon 4 facteurs d'analyse, correspondant à ce que nous cherchons à mesurer à travers le questionnaire :

- les items destinés à déterminer le profil sociologique des enfants participants au projet (profession des parents, âge, classe, nombre de frères et sœurs, lieu de vie) ;

² sont intégrés dans ce compte, les jours de travail nécessaires à l'élaboration et modification des plannings, les contacts et échanges avec les structures sociales et les enseignants.

- les items destinés à déterminer les goûts et pratiques culturelles des enfants participant au projet (fréquentation de lieux culturels, pratiques culturelles, goûts musicaux) ;
- les items destinés à rendre compte des goûts, connaissances et des représentations de la musique classique que se font les enfants (ce qu'ils aiment ou pas, comment qualifient-ils la musique classique, savent ils reconnaître des instruments...) ;
- les items destinés à mesurer leur rapport et leur appétence en matière d'apprentissage de la pratique musicale et orchestrale dans le cadre du projet D.E.M.O.S (aiment-ils apprendre, aiment-ils leur instrument, sont ils contents de l'avoir à la maison, souhaitent-ils continuer...).

L'organisation ordinale des items au sein du questionnaire a été pensée pour que la tâche des enfants soit la plus ludique et agréable possible, afin d'atténuer au plus l'impact, que pourraient avoir certains items personnels, mais indispensables pour l'étude du projet. Il n'est pas toujours aisé de demander à des enfants de cette tranche d'âge, où apparaissent les complexes sociaux et les sentiments de différences, la profession de leurs parents, s'ils partagent ou non leur chambre avec des frères et sœurs... Un biais de désirabilité sociale peut conduire certains à ne pas répondre à certaines questions, ou préférer mentir.

« - *Monsieur, Monsieur, on est obligé de mettre la profession de son père si on a honte ?*
 - *Mais pourquoi tu as honte ? Qu'est ce qu'il fait ton père ?*
 - *C'est nul, il est chauffeur de bus !*
 - *Bah non, c'est pas nul, c'est utile, moi je suis venu te voir en bus. Comment on ferait si y n'avait pas de chauffeur de bus ? Comment ils feraient les gens qui n'ont pas de voiture ?*

L'enfant est parti, sans me répondre. A la fin, quand il m'a rendu son questionnaire, j'ai regardé ce qu'il avait répondu à la question sur ce que faisait son père : conducteur de bus à la R.A.T.P.

Extrait d'observation/échange avec un enfant

C'est pourquoi, cette catégorie d'items, qui se trouvent généralement en début de questionnaire, a été placée ici à sa fin. Ainsi, avant d'aborder des questions qui pouvaient s'avérer sensibles pour certains d'entre eux, les enfants avaient le temps de rentrer dans le jeu du questionnaire, en commençant par des items plus légers, sur par exemple, leurs goûts musicaux, les artistes qu'ils apprécient. La tournure des questions a également été conçue pour heurter le moins possible : au lieu de demander « Quelle est la profession de ton père ? Quelle est la profession de ta mère ? », nous avons préféré « Que fait ton père dans la vie ? Que fait ta mère dans la vie ? ». En outre, l'une des difficultés dans la rédaction d'un questionnaire s'adressant à des enfants âgés de 7 à 12 ans était de trouver le ton le plus juste pour ne pas être trop complexe pour les plus jeunes, sans paraître enfantin pour les plus âgés.

La présentation du questionnaire a également fait l'objet d'un soin particulier : le questionnaire a été imprimé sous forme d'un cahier-livret, dont on tourne les pages, évitant, de la sorte, toute ressemblance à ce qui pourrait s'apparenter à une fiche de renseignement ou un devoir scolaire.

Afin de renforcer la dimension ludique du questionnaire, il débutait par un jeu qui consistait à relier, par des flèches, des images d'instruments de musique à leurs noms.

Pour 9 items sur 41, les enfants devaient répondre en mettant une note sur une échelle allant de 0 à 10 (Echelle de Lickert). Au delà de la nuance qu'apporte l'usage de cette échelle à notre travail de recherche (beaucoup plus précis qu'une réponse ou le choix se limite à oui ou non), le fait de noter, a mis les enfants dans une situation singulière, qui leur a plu, eux qui sont habituellement les « notés ». Nous les avons positionnés de fait comme acteurs de l'évaluation du projet. Le fait de devoir noter les a mis dans une position valorisante. Pour la plupart, ils se sont sentis investis dans un rôle sérieux et ont manifesté le souci de noter le plus justement possible, certains pouvant hésiter longuement entre 2 notes. Cela a renforcé leur degré d'implication dans les réponses et leur adhésion à notre démarche.

Outre ces attentions particulières pour adapter l'outil questionnaire à des enfants de 7 à 12 ans, nous avons attaché une grande importance, à expliquer notre démarche aux enfants, pourquoi nous étions là, à quoi servait ce questionnaire. Nous avons inscrit sur la page de la couverture du cahier-questionnaire le message suivant :

« Bonjour et merci d'avoir accepté de répondre à ce questionnaire, anonyme, c'est à dire secret. L'opinion des enfants est très importante, car ils sont les acteurs principaux du projet D.E.M.O.S »

Ce préambule était précédé et complété d'explications orales. Leur donner l'occasion d'émettre un avis pour savoir si ce projet devait continuer, pour qu'eux et d'autres enfants puissent apprendre à jouer d'un instrument, a été l'argument qui a le plus touché et motivé les enfants à s'investir dans la réponse au questionnaire.

Expliquer la notion d'anonymat des données était également primordial pour optimiser la sincérité des réponses : le fait de leur répéter que personne ne saura individuellement ce qu'ils ont répondu à telle ou telle question avait un effet rassurant et permettait de limiter le taux de non réponse à certaines questions.

À l'épreuve du terrain, nous avons pu constater, qu'après ces explications sur l'anonymat, les enfants ne manifestaient pas de crainte particulière. Visiblement en confiance, beaucoup d'entre eux ont spontanément écrit leur prénom et/ou leur nom sur le questionnaire, certains y ajoutant un dessin. D'autres ont également souhaité avoir un exemplaire du questionnaire ou une copie du leur en souvenir.

Surtout, nous avons répété aux enfants, qu'il n'y avait pas de bonne ou de mauvaise réponse, qu'ils ne seraient pas notés à la fin, que s'ils ne savaient pas répondre, ce n'était pas grave, ils n'avaient qu'à passer à la question suivante. S'ils ne souhaitaient pas répondre à une question, nous rappelions le principe de l'anonymat et expliquions l'intérêt de la question, sans insister ou chercher à forcer la main.

Pour deux ateliers (Bry sur Marne et Verrières le Buisson), dans lesquels les enfants vivent au sein de la structure d'accueil du projet et non dans leur famille, nous avons, en concertation avec les responsables des structures concernées, retiré certains items du questionnaire. Toutes les questions concernant les parents ou le domicile familial ont été supprimées, tant pour certains, le cadre familial ne renvoie qu'à une série de traumatismes et de souffrances. « *La musique et leur instrument ne doivent pas être associés à la famille, sinon il y en a qui arrêteront* », nous a confié un des éducateurs. C'est donc tout naturellement que nous avons privilégié l'intérêt des enfants.

Avant la passation, nous avons réalisé un pré-test du questionnaire auprès d'un échantillon de 7 enfants âgés de 8 à 12 ans, scolarisés en zone d'éducation prioritaire, mais ne participant pas au dispositif. Ce pré-test nous a permis d'interroger la compréhension des questions et d'estimer le temps moyen nécessaire aux enfants pour y répondre. A l'issue du pré-test, nous avons dû réduire le nombre de questions, le temps moyen ayant été estimé à 40 minutes.

L'ensemble de ces précautions, adaptations, et attentions ont une justification épistémologique et morale : l'enquête ne doit se faire aux dépens des enfants en ayant un impact négatif sur eux, elle ne doit pas les mettre dans une position de cobaye, ou pire encore être perçue comme un « viol » de l'intimité. Mais ces positions éthiques ont un impact favorable sur la qualité des données : elles renforcent la sincérité des réponses et limitent le taux de non réponse à certaines questions.

Aujourd'hui, nous avons le sentiment que globalement, loin d'avoir été perçu comme intrusif, le questionnaire a pu avoir un effet bénéfique pour les enfants : ils ne sont pas habitués à ce que l'on demande leur avis et qu'on accorde une importance à leur opinion. En outre, répondre au questionnaire, les a obligés à réfléchir et prendre du recul sur ce qu'ils étaient en train de faire, sur leur participation même au projet D.E.M.O.S.

Déroulement des passations :

La passation du questionnaire s'est déroulée du 8 mars au 7 avril 2010.

Comme nous l'indiquions précédemment, les jours et moments de passation étaient déterminés en accord avec les structures sociales et les enseignants, ou selon les indications qui nous étaient transmises par l'équipe de l'A.P.S.V. Pour quatre visites, les personnes des structures avec lesquelles nous avons été en contact, n'étaient pas présentes au moment de notre passage et l'information de notre venue, aux personnes sur place, n'avait pas été assurée. Dans ce cas de figure, nous avons à chaque fois proposé de revenir à une séance ultérieure, s'il y avait eu un quelconque souci. Cela n'a pas été nécessaire.

Nous avons imaginé au départ une passation « collective », avec l'enquêteur, qui aurait adopté une posture professorale, lisant à voix haute les questions, les enfants devant y répondre simultanément et avancer à un rythme commun, maîtrisé par l'enquêteur, pour limiter l'impact de la passation sur le temps d'enseignement.

Cette méthode n'a pas résisté à la réalité du terrain : les enfants les plus rapides et autonomes n'attendaient pas les plus lents pour répondre aux questions suivantes, ou s'ils attendaient, avaient tendance à se dissiper.

Au-delà des raisons liées aux différences d'âges, nous avons constaté de grands écarts de niveau de lecture, de compréhension, d'écriture entre les enfants participant au projet. Il n'y a pas de différences marquantes entre les 30 groupes d'enfants en terme de niveau, mais au sein de tous les groupes, à une exception près, nous avons rencontrés des enfants éprouvant de grandes difficultés pour répondre seul. Ces enfants étaient minoritaires sur un groupe de 12 à 15 enfants. Selon les groupes, ils étaient entre 1 et 5 à ne pas pouvoir répondre au questionnaire de façon autonome. Sur l'ensemble des enfants ayant répondu au questionnaire, nous avons constaté un cas d'illettrisme. Quelques autres (3 ou 4) ont mis en œuvre des stratégies d'évitement, afin que l'enquêteur écrive leur réponse, ce qui pouvait laisser supposer des difficultés importantes. 2 enfants ont refusé de répondre au questionnaire sans explication. Ces observations sont conformes aux acquis des sciences sociales.

Nous avons donc pris le parti de laisser les enfants remplir le questionnaire de façon autonome, à leur rythme dans un premier temps, pour mieux identifier les plus lents, ou ceux qui rencontraient le plus de difficultés, afin de les assister.

Dans de nombreux ateliers, l'enquêteur a été aidé par les enseignants, les animateurs, éducateurs ou responsables des structures sociales, ou des membres de l'équipe de l'A.P.S.V. Nous tenons à les remercier tout particulièrement.

- 1 passation a duré moins de 15 minutes
- 11 passations ont duré entre 15 et 25 minutes
- 13 passations ont duré entre 25 et 35 minutes
- 3 passations ont duré entre 35 et quarante minutes

2 passations ont été réalisées individuellement dans une configuration de tête à tête enquêteur/enquêté, dans un cas à la demande de la structure d'accueil, dans un autre à la demande de l'enseignant.

Sur les 30 ateliers, 370 questionnaires ont été récoltés, sur un total de 450 enfants inscrits au début du dispositif.

Même si certaines structures nous l'ont proposé d'elles-mêmes, nous avons pris le parti de ne pas leur demander de transmettre et faire remplir les questionnaires aux enfants absents lors de notre passage.

Tout d'abord, cela aurait créé des conditions de passation différente par rapport aux autres.

Mais surtout, cela nous permet de traiter la présence et l'absentéisme comme des données : le nombre de questionnaires relevés nous donnent les taux de présence et d'absentéisme, sur une période donnée (8 mars-7 avril), qui ne comprend pas de vacances scolaires³.

Pour mesurer le taux de présence, il faut ajouter aux 370 questionnaires remplis, 2 enfants présents lors de notre passage, qui ont refusé de répondre au questionnaire, et 7 qui n'ont pas pu répondre, pour des raisons liées à l'organisation du cours, au mode de passation retenu (individuel) ou au retard important de l'arrivée de l'enfant.

Le taux de présence s'élève donc 84,2%, et celui de l'absentéisme s'établit à 15,8%.

S'il était difficile de récolter, de façon quantitative, des données sur les différents motifs de l'absentéisme, les échanges et discussions avec les enseignants et les équipes des structures sociales nous conduisent à estimer qu'environ la moitié des absences constatées le jour de la passation sont occasionnelles et ne traduisent pas spécialement un manque d'envie de poursuivre son apprentissage. L'autre moitié des absences concernerait des abandons constatés, ou perçus comme très probables dans un futur proche. A partir de ces éléments, nous pouvons projeter une estimation du taux d'abandon, au bout d'environ 2 à 3 mois d'apprentissage, qui se situerait entre 7% et 8%. A l'issue de la première phase du projet, en juillet, le taux d'abandon a été estimé à 15%.

Lors du traitement des questionnaires, 15 d'entre eux sur un total de 370 (4%), ne se sont pas révélés exploitables.

Les raisons qui nous ont amenées à retirer ces questionnaires de l'échantillon sont diverses :

³ Un absentéisme moyen plus important nous a été rapporté par les structures, enseignants et équipe de l'A.P.S.V, durant les cours organisés lors des vacances scolaires.

- L'excès de ratures rendant l'interprétation des réponses hasardeuses ;
- Des pages sautées, ayant pour conséquence des questionnaires incomplets à plus de 50% ;
- Des incohérences récurrentes dans les réponses données et des réponses fantaisistes.

Les entretiens :

Une série d'entretiens formalisés a été réalisée avec les différents acteurs du projet : 6 musiciens intervenants, les 7 membres de l'équipe dédiée de l'A.P.S.V et 3 salariés des structures sociales. La durée des entretiens a été fortement variable, en fonction de la disponibilité des enquêtés, mais aussi et surtout selon leur envie ou besoin de s'exprimer sur le projet. Ainsi, un entretien avec un musicien n'a pas dépassé les 25 minutes, quand un autre, alors que les questions et points abordés étaient identiques, a duré 1h30.

Outre les données recueillies dans le cadre d'entretiens formalisés, les nombreux échanges informels que nous avons pu avoir tout au long du projet avec les musiciens, les enfants, les animateurs, les parents ou l'équipe de l'A.P.S.V, ont permis d'offrir une variété des points de vue et ainsi enrichir les données qualitatives recueillies. Ces échanges, ont également permis à certains qui nous avaient accordé un entretien, de revenir sur leur propos ou de les préciser.

II. D.E.M.O.S : présentation et organisation du projet

1) Présentation Institutionnelle

Avant de procéder à l'étude d'un objet, ici D.E.M.O.S, il est important en premier lieu, d'observer comment il se présente et est présenté, et de se poser des questions aussi simples, qu'essentielles : Qui ? Quand ? Où ? Comment ? Pourquoi ?

A l'attention des partenaires, un dossier de présentation a été réalisé. Il livre les informations essentielles concernant le projet, ses origines, ses objectifs et son organisation.

D.E.M.O.S est « *un projet expérimental de sensibilisation à la musique classique par la pratique mis en œuvre par l'A.P.S.V, en partenariat avec la Cité de la Musique, l'Orchestre de Paris et l'Orchestre Divertimento* ».

Ce document énonce les « clés du dispositif » en page de garde et les présente ainsi :

Les clés du dispositif :

- Pédagogie innovante
- pratique musicale collective
- encadrement par des musiciens professionnels
- 92h de cours pendant 6 mois
- 450 jeunes débutants
- de 7 à 12 ans
- 30 structures partenaires situées prioritairement dans les territoires Politique de la Ville
- un présentation publique à la Salle Pleyel (1^{er} juillet 2010)

Le projet est ensuite situé dans un contexte, et les modalités de sa mise en œuvre sont précisées.

« *Ce projet s'inscrit dans la continuité d'expériences menées par la Cité de la Musique et l'A.P.S.V, depuis une dizaine d'années sur les musiques traditionnelles et depuis deux ans sur la musique classique (à Sarcelles et dans le 19^{ème} arrondissement). Il a pour objectif de sensibiliser par la **pratique** des jeunes débutants et de lever les freins sociaux et/ou*

économiques à la découverte et à l'inscription durable dans une pratique musicale. Une pédagogie spécifique est conçue pour ce projet. »

« De janvier à juin 2010, des groupes de 15 jeunes suivront des cours collectifs à un rythme hebdomadaire, encadrés par deux musiciens (92 heures au cours de la période). Chaque enfant reçoit en prêt pendant la totalité du projet un instrument (cordes, vents...).

« Aucune contribution financière n'est demandée au partenaire mais l'intégration au projet constitue un engagement de la structure sociale dans la démarche. »

« Le projet a été « créé à l'initiative de l'A.P.S.V et de la Cité de la Musique ». Le Conseil de la Création Artistique est présenté comme premier partenaire financier, avec le Secrétariat d'Etat à la Ville.

Les raisons qui ont amené à mettre en place le projet sont présentées comme le produit de plusieurs constats partagés par la Cité de la Musique et l'A.P.S.V :

- « - la pratique musicale des jeunes en France est faible*
- les pratiques sont essentiellement individuelles*
- les quartiers urbains au sens de la politique de la Ville sont peu investis par ces institutions musicales et l'inscription de jeunes issus de cet environnement urbain pâtit de freins culturels et sociaux*
- enfin les expériences de création valorisées dans les quartiers sont très marginalement liées au musique de culture classique. »*

Le projet est ensuite situé dans un contexte international à travers des références à d'autres initiatives : « El Sistema, créé en 1975 au Venezuela, ainsi que « Take a bow », projet d'échange dans le cadre d'un partenariat entre la Cité de la Musique et le London Symphony Orchestra. D'autres exemples sont juste cités (en Ecosse, Allemagne et Canada).

Les objectifs du projet sont développés et scindés en deux catégories : d'une part les objectifs éducatifs et sociaux, et d'autre part, les objectifs artistiques.

Les objectifs éducatifs et sociaux :

- Valoriser une pratique artistique collective*
- S'adresser aux jeunes qui ne fréquentent ni le conservatoire, ni une école de musique et ne participent à aucun dispositif musical*
- Lever les freins sociaux à la pratique musicale*

- Favoriser le décroisement social et culturel (découverte de nouvelles pratiques artistiques et rencontre avec d'autres territoires).

Les objectifs artistiques :

- déconstruire les représentations liées aux musiques classiques pour les jeunes eux-mêmes et leur entourage
- donner aux jeunes une éducation artistique en vue de susciter une inscription durable dans une pratique musicale en poursuivant au sein du programme, soit par une démarche individuelle (conservatoire ou école de musique).
- initier des pratiques pédagogiques innovantes.
- rendre possible la confrontation avec l'excellence artistique.
- en marge, favoriser l'émergence de jeunes talents, qui n'auraient pas été détectés sans ce dispositif.

L'approche territoriale du projet est ensuite précisée : « associer tous les acteurs environnants : structures sociales, conservatoires, écoles de musique (...). L'A.P.S.V souhaite promouvoir un dispositif pérenne dans les structures existantes. »

Les territoires ciblés sont les quartiers classés « Zone Urbaine Sensible (Z.U.S), ceux classés en priorité 1 et 2 dans le cadre du Contrat Urbain de Cohésion Sociale (C.U.C.S) , en Zone d'Education Prioritaire, et en Réseau Ambition Réussite, Grand Projet de ville. »

Le document présente ensuite les partenaires, et leur rôle dans le projet :

- La Cité de la Musique « assure le suivi pédagogique du projet par le recrutement et la formation des musiciens et en participant au comité de pilotage ».
- « L'Orchestre de Paris et l'Orchestre Divertimento apporteront leur savoir faire musical à 30 partenaires sociaux et culturels ». « les deux orchestres participent à la constitution des équipes pédagogiques ».
- Les structures sociales « assurent l'animation du projet auprès {des jeunes}, de leurs familles et des éducateurs référents qui suivent l'ensemble des séances. Les référents sont invités à participer aux apprentissages musicaux ». « elles participent avec l'équipe de coordination de l'A.P.S.V aux réunions de régulations. »

- Les conservatoires et écoles de musique « *proposent des musiciens d'orchestre ou intervenants pour assurer les cours et peuvent mettre à disposition (...) une salle pour l'enseignement ou ponctuellement pour une présentation aux familles des jeunes.* » « *Ils peuvent être forces de proposition d'activités annexes au projet et participer aux réunions de régulation* ». « *Ils facilitent l'accession au conservatoire des jeunes participants au projet désireux de poursuivre leur formation musicale* ».
- Les collectivités territoriales « *peuvent apporter un soutien logistique au projet* », « *elles peuvent participer au rayonnement du projet sur le territoire en mobilisant tous les acteurs pouvant œuvrer à la pérennisation du projet sur leur territoire.*»

Les modalités de mise en œuvre sont ensuite décrites : 92h de cours de janvier à juin 2010, à un rythme de 3 à 4 heures par semaine, des séances hebdomadaires de 2 fois 2 heures et le prêt d'un instrument aux enfants, dont ils sont responsables. Le concert final à la Salle Pleyel est présenté comme un temps fort. Des activités annexes seront proposées (visites de Musée, concerts).

Enfin, les objectifs de pérennisation du projet sont réaffirmés : il porte un « *caractère expérimental et c'est l'évaluation en cours de déroulement qui permettra d'évaluer les conditions de sa pérennisation. Le Conseil de la Création Artistique est appelé à soutenir cette expérience en 2011.* »

Une convention a été signée entre les quatre partenaires premiers du projet, l'A.P.S.V, la Cité de la Musique, l'Orchestre de Paris et l'Orchestre Divertimento. Si l'objet de la convention est de « *préciser les interventions de chacun des partenaires nécessaires à la réalisation du projet « Orchestre des Jeunes* », le préambule de la convention livre une présentation du projet, avec une définition des objectifs, sur laquelle les partenaires s'entendent d'un point de vue contractuel et s'engagent par leur signature. Si la convention est tout à fait cohérente avec le dossier de présentation, elle apporte quelques précisions et nuances.

« *L'A.P.S.V, la Cité, l'Orchestre de Paris et l'Orchestre Divertimento ont souhaité conjointement mettre en œuvre un projet intitulé « Orchestre des jeunes » qui est placé sous l'égide du Conseil de la Création Artistique. Basé sur le modèle éprouvé par la Fondation Sistema au Venezuela, ce projet vise à donner naissance d'ici à juin 2010 à un orchestre de 450 jeunes.* »

Le projet « El Sistema », prend une ampleur plus importante à travers cette référence : présenté d'abord comme un exemple, parmi d'autres, il est ici un « *modèle éprouvé* ».

« Tout en saluant l'intérêt de nombreuses actions de sensibilisation au monde de l'orchestre menées en France depuis plusieurs années (...), il s'agit d'initier une expérimentation complémentaire basée sur un apprentissage très intensif et encadré de la pratique orchestrale en direction de jeunes en situations difficiles »

Les acteurs du projet prennent en compte l'existant et les expériences passées, tout en les jugeant a priori insuffisamment satisfaisantes ou concluantes au niveau des résultats. La différenciation s'opère, selon les signataires, par le caractère *« intensif »* et *« encadré »* de l'apprentissage de la pratique orchestrale » et par les publics visés.

« Le but recherché est le dépassement de soi à travers des pratiques pédagogiques innovantes, de créer du lien social dans les quartiers dont le champ culturel mérite d'être renforcé » .

L'objectif d'inscription des jeunes dans un parcours musical durable et la pérennisation du dispositif sont également réaffirmés.

Les extraits de ces documents nous ont permis d'appréhender le projet, de le situer, tel qu'il est présenté a priori. Nous allons désormais nous attacher à présenter D.E.M.O.S, tel qu'il est mis en place, de façon opérationnelle.

2) L'initiation de D.E.M.O.S.

Tel que nous l'avons vu lors du point précédent, D.E.M.O.S est le fruit d'une expérience partagée entre l'A.P.S.V et la Cité de la Musique, dans le domaine de l'action culturelle et de l'apprentissage musical, d'abord autour des musiques du monde, puis de la musique classique.

L'initiation d'ateliers de découvertes/sensibilisation à la musique classique a donc débuté à Sarcelles et dans le 19^{ème} arrondissement. La réception de ces ateliers par les enfants, le développement d'initiatives comparables à l'étranger et l'exemple « El Sistema », ont convaincu les responsables des deux structures de la pertinence que pourrait avoir un projet de ce type, à une échelle bien plus importante.

Créé en janvier 2009, le Conseil de la Création Artistique a été chargé par le Président de la République de *« mettre en œuvre une politique culturelle d'envergure pour le temps présent et l'avenir »* et de *« penser mais aussi d'expérimenter ses propositions »*. *« Sa mission est d'apporter des réponses pragmatiques à des questions telles que le soutien à la vitalité de la création artistique en France, le rayonnement international de nos artistes, l'accès de tous aux œuvres de l'esprit et la promotion de la culture comme éléments structurants du vivre ensemble dans notre société »*.

Le Conseil de la Création Artistique a donc cherché à soutenir ou initier des projets répondant à différentes problématiques identifiées : la transversalité artistique et culturelle, la nécessité de rompre avec l'isolement des territoires, le besoin de

favoriser l'émergence de nouveaux publics, et la diffusion internationale de la création et de la pensée française. A des degrés différents, D.E.M.O.S est concerné par les trois premières problématiques.

La composition du C.C.A et son mode d'intervention, ont conduit ses membres à présenter ou soumettre des projets en phase avec les objectifs énoncés, et en recherche de financements.

C'est ainsi, que Laurent Bayle, directeur général de la Cité de la Musique et président de la Salle Pleyel, membre du C.C.A, a présenté l'idée de D.E.M.O.S. En septembre 2009, D.E.M.O.S figurait parmi la liste des 10 projets expérimentaux à bénéficier d'un financement du Conseil de la Création.

C'est donc en septembre 2009, que les responsables de l'A.P.S.V et de la Cité de la Musique, sont assurés des financements nécessaires à la réalisation du projet dans de bonnes conditions. Ils disposent alors de moins de quatre mois pour mettre en œuvre le projet et assurer le démarrage des ateliers en janvier 2010 : constitution d'une équipe dédiée, démarchage des collectivités territoriales, identification de 30 structures sociales à même d'accueillir le projet, recrutement de plus de 60 musiciens, commande d'un parc de près de 500 instruments d'orchestre...

Le seul impératif imposé par le C.C.A, ayant une influence sur la pédagogie du projet, portait sur la nécessité qu'une restitution doive avoir lieu en juin 2010 (les concerts de la Salle Pleyel), le conseil devant rendre compte de son action et donc de communiquer sur les projets soutenus.

3) Mise en œuvre de D.E.M.O.S : présentation organisationnelle du dispositif.

L'équipe dédiée :

L'A.P.S.V est donc chargée de la mise en œuvre du projet. Pour ce faire, une équipe dédiée composée de 7 personnes a été constituée. Elle comprend un chef de projet, déjà en poste au sein de l'association avant le lancement du projet, un chargé de production, 3 coordinateurs territoriaux, un responsable pédagogique à mi-temps et un éducateur. Cette équipe travaille au sein des locaux de l'A.P.S.V, dans le 19^{ème} arrondissement parisien.

Le chef de projet assure le suivi général de l'ensemble du projet, tant dans ses aspects sociaux et culturels que financiers et administratifs. Il a constitué l'équipe du projet. Il assure les relations avec les partenaires et financeurs.

Le chargé de production prend en charge les aspects administratifs, financiers et logistiques. Il gère notamment le recrutement des musiciens intervenants, les remplacements, la gestion des plannings.

Le responsable pédagogique est ethnomusicologue, responsable des ateliers et formations à la Cité de la Musique. Il observe le déroulement de l'apprentissage, la progression des enfants en lien avec les coordinateurs, participe à la conception des séances de formation, au travail sur les partitions, et intervient en atelier, si nécessaire.

Les coordinateurs territoriaux ont été recrutés spécifiquement pour le projet, selon un profil Bac+5 filière culturelle et sont de jeunes diplômés. Le coordinateur territorial doit faire « *la liaison entre les différents groupes de chaque sous-ensembles...* ». (un groupe = un atelier ; un sous-ensemble = dix groupes = un orchestre).

Le coordinateur assure donc chacun le suivi de 10 groupes : un en charge des groupes des Hauts de Seine et du Val de Marne (sauf Alfortville) ; un en charge de la Seine Saint-Denis et de l'Essonne, et le dernier pour Paris et la commune d'Alfortville dans le Val de Marne. Leur rôle est polyvalent : ils peuvent avoir à traiter de questions pédagogiques, éducatives en lien avec le responsable pédagogique ou l'éducateur, comme devoir répondre à des besoins logistiques (agendas, matériel, instruments, cordes, hanches, lutherie...) en relation avec le chargé de production.

Le coordinateur rend visite au minimum une fois par mois à chaque groupe afin d'observer le déroulement du projet, d'évaluer les situations de chaque groupe, d'identifier les manques ou besoin logistiques, assurer le lien ainsi que la médiation avec et entre les musiciens et structures sociales, c'est-à-dire entre le monde de la culture et celui des travailleurs sociaux, évaluer la réception des enfants au projet en lien avec l'éducateur. Ils organisent des réunions sur place avec les structures et les enseignants pour faire le point. Ils rendent compte des situations sur le terrain au chef de projet et au responsable pédagogique, qui lui aussi visite régulièrement les ateliers.

L'éducateur a également été recruté pour ce projet. Il visite l'ensemble des structures, et rencontre les différents référents de terrain⁴ pour faire le point sur les enfants. Il observe le déroulement des cours, le travail en collectif, le relationnel avec les encadrants et intervenants. Il est en lien permanent avec les coordinateurs territoriaux.

Il prend en charge le volet de l'accompagnement pédagogique du projet: il organise ainsi pour les différents groupes des activités : visite du Musée de la musique, de la médiathèque de la Cité de la musique, concerts de l'Orchestre Divertimento, répétitions de l'Orchestre de Paris...

L'objectif fixé est de permettre à chaque groupe d'assister à un concert de son encadrant musicien/ne. Pour certaines tâches administratives, des personnels de l'A.P.S.V qui ne font pas partie de l'équipe dédiée, peuvent intervenir, par exemple pour la comptabilité.

Un partenariat avec La Cité de la Musique, l'Orchestre de Paris et l'Orchestre Divertimento :

⁴ Les référents terrains sont des salariés des structures sociales qui suivent le projet. cf supra

La Cité de la Musique, l'Orchestre de Paris et l'Orchestre Divertimento sont des partenaires initiaux du projet. Ils sont mentionnés dans l'ensemble des documents relatifs au projet. La convention évoquée précédemment fixe contractuellement les rôles de chacun.

Ainsi, la Cité de la Musique s'engage à « *apporter son concours à l'A.P.S.V pour la mise en œuvre du projet (...) notamment en matière juridique et pédagogie musicale* », à « *favoriser les contacts avec tous les acteurs que l'A.P.S.V jugera utile* », « *étudier la possibilité d'accueillir la monstration finale du projet à la Salle Pleyel durant l'été 2010* » et « *mettre à disposition du projet, un de ses salariés en tant que référent de pédagogie musicale à mi-temps* ».

L'Orchestre de Paris s'engage à apporter son concours pour la mise en œuvre du projet « *notamment dans sa dimension pédagogique et pour l'organisation de la monstration finale* », à « *sélectionner des musiciens qui encadreront les séances* » et « *favoriser les contacts avec tous les acteurs que l'A.P.S.V jugera nécessaire* ».

L'Orchestre Divertimento reprend les mêmes engagements, en ajoutant « *la mise à disposition de ses locaux autant que faire se peut* » pour des séances de pratique musicale.

Un comité de pilotage mensuel est organisé entre les quatre partenaires premiers du projet pour faire le point sur la situation et les échéances.

Les structures sociales :

Le recrutement des structures s'est déroulé entre octobre et décembre 2009. Un appel à partenariat a été lancé par l'A.P.S.V, et l'information a été diffusée aux réseaux des différents partenaires de l'A.P.S.V (institutionnels, associatifs, collectivités territoriales, acteurs sociaux, élus...).

30 structures accueillent le projet au sein de leurs murs. 21 structures sont situées dans des communes de la proche banlieue parisienne (91, 92, 93, 94) et 9 à Paris (11^{ème}, 13^{ème}, 18^{ème}, 19^{ème} et 20^{ème} arrondissements).

La nature des structures participantes est extrêmement variée : associations de quartier, centres d'animation ou de loisirs, maisons des jeunes et de la culture, caisse d'allocations familiales, foyers d'accueil et d'hébergement pour enfants liés à une fondation, une antenne d'Emmaüs.

La quasi-totalité des structures sont situées en zone d'éducation prioritaire. Les exceptions concernent les structures qui hébergent des enfants : elles sont situées à Bry sur Marne et Verrières le Buisson, dans des cadres moins denses et moins urbains.

D'autres structures ne sont pas situées sur un territoire classé en Z.E.P, mais accueillent des enfants qui y vivent, comme à Genevilliers par exemple.

L'identification et le recrutement des structures a nécessité un important et long travail de terrain, notamment auprès des élus et des collectivités territoriales. Le fait que le projet bénéficie d'un financement du Conseil de la Création Artistique a soulevé des questions, voire posé des problèmes dans certaines communes, ou auprès de certains élus, pour qui le Conseil de la Création n'apparaissait pas comme une institution légitime, mais plutôt comme le fait du prince. Le fait que le C.C.A porte le projet D.E.M.O.S a pu rendre des élus suspicieux, quant aux objectifs « réels » du projet :

« Ils veulent des petits noirs qui jouent du violon et prennent la pose avec Sarkozy. Et après la photo, y aura plus rien ».

Un élu.

Le travail de pédagogie et le sérieux de l'A.P.S.V dans la mise en œuvre du projet, ont permis de lever ce type de blocage dans la majorité des cas, même si certains ont campé sur leur position.

« Si j'avais su que ce projet se déroulait sur ma commune, j'aurais tout fait pour empêcher qu'il se réalise ».

Un élu.

Les modalités de recrutement des élèves ont été, de fait, variables : il y a des enfants qui sont régulièrement inscrits annuellement aux activités d'une structure, il y en a qui participent au dispositif dans le cadre d'un projet réussite éducative⁵, certains ont été placés, d'autres ont été démarchés... Des structures ont recherché la parité filles/garçons, d'autres ont retenu les premiers volontaires.

La diversité des natures des structures et des modalités de fonctionnement et de recrutement peut avoir un impact sur la façon dont se déroule le projet : par exemple, les relations et rapports entre enfants, familles et responsables des structures ne sont surement pas identiques au sein d'une association de quartier, ou les animateurs sont issus du quartier ou y vivent, que dans un espace social d'une caisse d'allocation familiale.

Dans un cadre expérimental, le fait que les structures sociales ne forment pas un tout homogène, présente un intérêt particulier, car cela nous permet d'observer des variants et des invariants.

⁵ Pour un atelier, l'ensemble des enfants participant au projet y sont inscrits dans le cadre de la mise en place, au niveau local, du dispositif national « Réussite éducative ».

Les Référents :

S'ils ne sont pas membre à part entière de l'équipe dédiée de l'A.P.S.V et travaillent au sein des structures sociales qui accueillent le projet, les fonctions des Référents Terrain et Responsable de Projets sont essentielles dans l'organisation du projet et son bon déroulement sur le terrain.

Le Responsable du Projet (R.P), est généralement un cadre et/ou un animateur éducateur expérimenté de la structure. Il est responsable du bon déroulement de l'accueil des cours au sein de leur structure. Certains d'entre eux sont à l'origine ou moteur de la participation de leur structure au projet.

Le Référent Terrain (R.T) est généralement un animateur ou éducateur qui est présent à chaque séance. Pour la plupart, ils connaissent très bien les enfants participant au projet et leur famille. Ils peuvent assister les professeurs dans la gestion des élèves ou avoir à gérer des questions logistiques. Certains d'entre eux participent au projet en tant qu'apprenant et tous en ont eu la possibilité.

Dans quelques structures, le référent terrain et le responsable de projet sont la même personne.

Leur rôle, dans l'adhésion des enfants et des familles au projet est primordial. Alors que les enfants découvrent l'inconnu (un instrument, la musique), ils constituent un élément de repère, une figure connue et reconnue.

Les musiciens intervenants :

Recrutés et employés par l'A.P.S.V, ces musiciens sont tous volontaires pour participer au projet.

Les enseignants recrutés pour le projet sont soixante, sur la base de 2 musiciens par groupes, constituant ainsi des binômes. Certains interviennent dans 2 ateliers, car en fonction de leurs autres activités, tous les professeurs sont pas en mesure d'être présent pour 2 cours hebdomadaires. Pour certains ateliers, il peut y avoir un musicien présent aux deux cours qui assure la continuité, tandis que 2 autres musiciens alternent. Parmi les 60, certains ont assurés des remplacements dans d'autres ateliers, en cas d'empêchement, de départ ou démission. La gestion des remplacements est assurée par le chargé de production de l'A.P.S.V.

Le profil des musiciens est extrêmement varié : des musiciens de l'Orchestre de Paris ou de l'Orchestre Divertimento, des musiciens d'autres orchestres, des professeurs de conservatoires, des Dumistes, des musiciens pédagogues et musiciens pédagogues en formation au CNSM, un enseignante / musicien pédagogue à l'éducation nationale. Enfin, 2 frères, un violoniste et un violoncelliste sont issus d' « El Sistema ».

Parmi les musiciens intervenant on compte 55% d'hommes. Plusieurs générations de musiciens participent au projet : on trouve des jeunes, encore en formation, comme un musicien retraité de l'Orchestre de Paris. Toutefois une majorité d'enseignants ont environ entre 30 et 45 ans.

Cette diversité dans les profils, les parcours et les générations est, au même titre que la diversité des structures sociales, intéressante. Elle nous permettra d'étudier les différences d'approche et de fonctionnement avec les élèves. L'objectif n'étant pas d'établir une hiérarchie entre les enseignants, mais plutôt de dresser un idéal-type de l'enseignant et des méthodes, des façons de procéder, qui permettent les meilleures conditions de déroulement.

Les musiciens sont en liens réguliers avec les coordinateurs de terrain. Chaque binôme de professeurs devant leur adresser un compte rendu de séance à l'issue de chaque cours.

Les conservatoires :

La participation des conservatoires et écoles de musique est appelée dès l'initiation du projet. Dans la mise en œuvre, leur participation est aléatoire : on constate leur implication dans le projet dans environ un quart des ateliers.

Les conservatoires impliqués ont proposés des musiciens intervenants. Un conservatoire accueille le projet dans ses locaux.

Calendrier du projet et rythme des cours :

Nous connaissons les principales informations : 92 heures de cours⁶ de janvier à juin 2010, sur un rythme hebdomadaire (soit environ 4 heures par semaine), avec le concert final début juillet

Dans la pratique, selon les structures, la durée hebdomadaire oscille entre 3 heures et 3h30. Les cours sont dispensés soit en une fois (un cours de 3 heures), soit en 2 (un cours de 2 heures et un cours 1h30 ou 2 cours d'1h30).

Pour atteindre l'objectif de 92h, des rythmes spécifiques différents selon les structures, plus intensifs, sont mis en place durant les périodes de vacances scolaires. La question des rythmes est particulièrement importante. Nous aborderons son impact plus loin.

⁶ Les répétitions pour le concert sont comptabilisées dans ces 92 heures.

Le cadre des cours :

A l'exception d'un conservatoire qui accueille le projet dans ses murs, les cours se déroulent au sein des structures sociales. Du fait de la grande diversité des structures sociales, le cadre des cours varie.

La qualité des espaces mis à disposition était en conséquence inégale. Les conseils pédagogiques préconisaient notamment aux enseignants de séparer autant que possible le groupe en deux, selon les instruments (violon et violoncelle, flûte et clarinette...).

Par manque de place, et en raison du déroulement d'autres activités simultanées au sein des structures, la séparation en 2 groupes, dans deux espaces distincts et de qualités comparables, n'était pas toujours réalisable.

Au delà de questions de surface ou de nombre de salles disponibles, la qualité des espaces était extrêmement variable. La majorité des cours se déroulaient dans des conditions, allant de bonnes à correctes. Mais dans certains cas les salles présentaient des handicaps pouvant perturber le bon déroulement des cours :

- des problèmes acoustiques : nous ne parlons pas de la qualité acoustique des salles, qui à l'origine ne sont pas conçues pour, mais des nuisances sonores extérieures entendues dans la salle, qui peuvent générer des problèmes de concentration. Il s'agit principalement du bruit d'autres activités.
- l'isolation visuelle : dans quelques ateliers, les élèves, au travers de fenêtres, pouvaient être à la vue d'autres enfants, participant à d'autres activités de la structure d'accueil, source également de déconcentration et de perturbation.
- pour un site, nous avons constaté que l'espace principal dédié à l'enseignement était également un lieu de passage pour d'autres groupes d'enfants.
- les nuisances extérieures : pour accueillir D.E.M.O.S, les structures ont dû lui faire une place. Sur un site, nous avons par exemple remarqué, qu'un groupe de jeunes, dont l'activité, au sein de la structure avait été décalée pour permettre l'accueil de D.E.M.O.S, manifestait son mécontentement de l'extérieur, en jouant au football, juste à côté. Le ballon était alors volontairement envoyé à plusieurs reprises contre la porte donnant directement sur la salle de cours, produisant un bruit aussi fort qu'agaçant. Malgré plusieurs interventions d'un enseignant et d'un animateur, le petit jeu n'a pas cessé.

Il apparaît que la « mise en espace » de l'atelier doit être améliorée grâce à la prise en compte de ces contraintes.

Nous avons ici présenté l'esprit, les conditions de la mise en œuvre et l'organisation fonctionnelle du projet (la théorie et le cadre). Nous allons désormais nous attacher à l'analyse du projet dans son déroulement effectif (la pratique, le terrain).

Au sein de cette troisième partie, c'est au premier public du projet, les enfants, que nous allons nous intéresser : D.E.M.O.S touche-t-il le public qu'il s'est donné pour objectif d'atteindre ? Quel est le profil sociologique des enfants participant ? Quels sont leurs goûts et pratiques culturelles ? Comment se représentent-ils la musique classique ? Comment reçoivent-ils le projet D.E.M.O.S ? Ont-ils envie de continuer à apprendre à jouer de leur instrument ?

Après avoir apporté des éléments de réponses à ces questions, nous nous concentrerons sur le déroulement des ateliers à travers l'analyse de la mise en œuvre de la pédagogie du projet.

III. D.E.M.O.S : un dispositif de démocratisation de l'enseignement des pratiques amateurs

1) Description du profil social des enfants participant à D.E.M.O.S :

Les enfants participant à D.E.M.O.S ayant répondu au questionnaire sont au nombre de 355.

L'échantillon est composé de 60% de filles et 40% de garçons (Tableau n° 1).

L'âge des participants va de 5 ans à 15 ans.

La moyenne d'âge est de 9,65 ans, soit environ 9 ans et 8 mois. La moyenne d'âge des garçons est légèrement plus élevée, d'environ 1 mois.

Les 9/10 ans représentent 51% de l'échantillon.

Les 8/11 ans, 82%. Les moins de 8 ans, 7%. Les plus de 11 ans, 11%.

Tableau n° 1 : Âge de l'échantillon

	Garçon	Fille	Ensemble
5 ans	0%	0,3%	0%
6 ans	0%	0,3%	0%
7 ans	2%	5%	6%
8 ans	6%	9%	15%
9 ans	9%	17%	26%
10 ans	11%	13%	25%
11 ans	7%	9%	16%
12 ans	3%	4%	6%
13 ans	1%	2%	3%
14 ans	0%	1%	1%
15 ans	1%	0%	1%
Total	40%	60%	100%
Age moyen	9,73	9,60	9,65

Le nombre d'enfants par famille s'élève à 3,92, soit près du double de la moyenne nationale qui s'établit à 2.

Le nombre d'enfants moyen par famille pour les participants parisiens est de 4,35.

Le nombre d'enfants moyen par famille pour les participants des communes de banlieue est de 3,75.

Cet écart de 0,6 enfant de plus par famille à Paris peut apparaître étonnant. En effet, la pression immobilière, la pénurie de logements sociaux, le coût de la vie...pouvait laisser supposer l'inverse.

Il s'avère qu'un groupe du 19^{ème} arrondissement fait grimper la moyenne parisienne de manière conséquente, avec 10,22 enfants par famille. Un enfant a déclaré avoir 15 frères et sœurs, 1 autre en a déclaré 16, un troisième, 19. S'il y a, au sein d'autres groupes à Paris, comme en banlieue, des fratries de plus de 10 enfants (avec des réponses comme « plus de 10, c'est sur, mais combien je ne sais pas », ou « au moins 15 »), ce groupe est le seul à présenter une telle proportion de familles très nombreuses. La cohérence et le reste des réponses au questionnaire des enfants concernés ne laissent pas supposer des mauvaises réponses volontaires.

En excluant les résultats de ce groupe, la moyenne d'enfants par famille à Paris chute à 3,76, soit à un centième près, la moyenne relevée dans les communes de banlieue.

Tableau n° 2 : Nombre d'enfants par famille des participants à DEMOS

Nombre d'enfants par famille	Réponses
1	5,4%
2	20,0%
3	29,9%
4	17,7%
5	12,7%
6	4,8%
7	2,0%
8	2,5%
9	1,7%
10	1,4%
11	0,3%

12	0,3%
13	0%
14	0%
15	0,3%
16	0,6%
17	0,3%
18	0%
19	0%
20	0,3%

La composition familiale la plus fréquemment rencontrée est une famille avec trois enfants (29,9%). Une famille avec deux enfants, soit la moyenne nationale, est la 2^{ème} situation la plus fréquente, dans 20% des cas.

Les familles de 4 enfants et plus représentent 44,9% de l'échantillon. Les familles de 10 enfants et plus représentent 3,5% de l'échantillon.

Les résultats obtenus sont proches de l'enquête statistique du Ministère de l'Education Nationale sur les élèves entrés en 6^{ème} en 1995 portant sur 100 collèges, qui chiffrerait la part de familles nombreuses de 5 enfants et plus à 40,9% dans les établissements situés en Zone d'Education Prioritaire, contre 19,6%, hors Z.E.P. ⁷

Tableau n° 3 : Nombre d'enfants par famille : analyse comparative entre les résultats du recensement INSEE 2007 et l'échantillon D.E.M.O.S

	Résultat recensement	DEMOS	Ecart
1 enfant	42,7%	5,4%	-87%
2 enfants	38,5%	20%	-48%
3 enfants	14,0%	29,9%	113%
4 enfants ou plus	4,7%	44,7%	842%
Ensemble des familles	100%	100%	

Source : Insee, RP2007 exploitations complémentaires.

Ce tableau laisse apparaître les importants écarts entre la composition des familles au niveau national et celles des enfants participant à D.E.M.O.S.

On constate, au sein de l'échantillon D.E.M.O.S, une forte sous représentation des familles avec 1 ou 2 enfants (respectivement -87% et -48% par rapport à la répartition nationale.

⁷ Depuis le début des années 70, le Ministère de l'Éducation nationale étudie les parcours scolaires en observant jusqu'à la sortie du système éducatif des cohortes d'élèves recrutées au début de l'enseignement élémentaire ou secondaire. Le panel 1995 comprend 17 830 élèves, nés le 17 d'un mois, qui entrent en sixième ou sixième SEGPA (enseignement spécialisé) dans un collège public ou privé de France métropolitaine à la rentrée scolaire 1995. Sources : education.gouv.fr

Les familles avec 1 ou 2 enfants représentent le quart des familles des enfants participant à D.E.M.O.S (25,4%), alors qu'elles constituent 81,2% des familles avec enfants au niveau national.

En revanche les familles de 3 enfants et plus sont très largement sur représentées au sein de l'échantillon D.E.M.O.S: les familles de 3 enfants ne représentent au niveau national que 14% des familles avec enfants, contre 29,9% pour DEMOS, soit un écart de 113%.

Mais c'est pour les familles de 4 enfants et plus que l'écart est le plus conséquent : les familles de 4 enfants et plus constituent 44,7% des familles des participants à D.E.M.O.S, contre 4,7% pour la population nationale, soit un écart de 842%.

Tableau n° 4 : Les Catégories socioprofessionnelles des parents des participants à DEMOS :

Mère \ Père	artisans, commerçants, chefs d'entreprise	cadres et professions intellectuelles supérieures	professions intermédiaires	employés	ouvriers	retraités	autres sans activités	Totaux
artisans, commerçantes, chefs d'entreprise	0,69%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,69%
cadres et professions intellectuelles supérieures	0,00%	1,04%	1,04%	0,35%	0,00%	0,00%	0,00%	2,42%
professions intermédiaires	0,00%	0,69%	0,69%	1,38%	0,69%	0,00%	0,00%	3,46%
employées	4,50%	2,77%	4,50%	30,10%	9,00%	1,04%	12,80%	64,71%
ouvrières	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,35%	0,00%	0,00%	0,35%
retraitées	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,35%	0,00%	0,35%
autres sans activités	1,73%	0,69%	1,73%	13,15%	4,84%	0,35%	5,54%	28,03%
Totaux	6,92%	5,19%	7,96%	44,98%	14,88%	1,73%	18,34%	100,00%

Malgré les réticences de certains, un biais de désirabilité sociale qui peut se manifester dès la préadolescence, et le sentiment de honte qui peut l'accompagner, le taux de non réponse aux questions sur l'activité du père et de la mère a été limité.

Cette question, ainsi que toutes les autres ayant trait aux parents ainsi qu'au domicile familial ont été, en concertation avec les responsables pédagogiques, retirés des 21 questionnaires de Bry sur Marne et Verrières le Buisson.

Ainsi sur un échantillon de 334 enfants, nous avons récoltés 289 questionnaires pour lesquels l'activité du père et de la mère étaient renseignés et exploitables, soit un taux de réponse de 86,5%.

Les 13,5% comptabilisés dans les non réponses comprennent aussi bien les absences de réponses, les « je ne sais pas » et les « ça ne vous regarde pas ».

Sur les 289 situations étudiées, nous observons en premier lieu :

- une très forte proportion d'employés : 64,71% pour les femmes et 44,98% pour les hommes (24,1% des femmes et 8% des hommes au niveau national).
- un taux de non activité (chômage et mères au foyer) élevé : 18,34% pour les hommes et 28,03% pour les femmes (10,1% des femmes et 9,6% des hommes au chômage au niveau national-Eurostat mars 2010)
- une forte sous représentation des cadres et professions intellectuelles supérieures (5,19% des hommes et 2,42% des femmes) contre 11,1% et 6,7% au niveau national), et de professions intermédiaires (3,46% pour les hommes et 7,96% pour les femmes contre 13,6% et 12,7% pour l'INSEE.
- une sous représentation des ouvriers : 14,88% des hommes et 0,35% des femmes contre 21,6% et 4,7% pour les chiffres nationaux.
- un taux d'artisans, commerçants, chef d'entreprise légèrement au dessus de la moyenne nationale pour les hommes (6,92% pour l'échantillon D.E.M.O.S contre 5,1% au niveau national) et une sous représentation des femmes dans cette catégorie (0,69% contre 1,8%).

Eléments de réponses et hypothèses :

Le taux d'inactivité, la sous représentation des cadres et des professions intermédiaires ne constituent pas une surprise. Ils sont proches des chiffres de l'emploi concernant les quartiers classés en « zones urbaines sensibles », soit 15,61% des femmes et 18,1% des hommes au niveau national selon Observatoire National des Zones Urbaines Sensibles en 2008 (Rapport 2009).

La sous représentation des ouvriers et la très importante proportion d'employés peuvent en partie être expliquées par la spécificité du marché de l'emploi parisien et de sa toute proche banlieue, par rapport au reste du territoire national : d'une part, l'offre d'emploi dans le tertiaire, et plus particulièrement dans les domaines du service, est très importante, d'autre part les sites industriels sont absents du territoire parisien, et ont tendance, également, à quitter la première couronne, en raison du prix du foncier. Par ailleurs, le biais de désirabilité sociale peut conduire les enfants à moins déclarer les métiers ouvriers, qui même à niveau de rémunération équivalent, ont une valeur symbolique inférieure aux métiers du tertiaire dans l'échelle des valeurs répandue dans l'opinion publique.

Les emplois les plus fréquents dans la catégorie « employés » sont dans la restauration (service et cuisine), les services aux personnes (garde d'enfants, ménage, personnes âgées) et la vente.

Les artisans taxis représentent plus de la moitié des situations de la catégorie « artisans, commerçants et chefs d'entreprise ». L'autre moitié comprend des commerces de proximité (boucherie, boulangerie, alimentation générale).

Il apparaît dès lors qu'il s'agit de métiers à faibles qualifications, c'est à dire ne nécessitant pas un haut niveau de formation initiale. La sous représentation des catégories intellectuelles au sein de notre échantillon tend à conforter cette analyse.

Tableau n° 5 : Répartition par classe et par sexe des enfants participant à DEMOS :

Classe	Garçon	Fille	Ensemble
Maternelle	0%	0,29%	0,29%
CP	0,86%	1,73%	2,59%
CE1	3,75%	7,78%	11,53%
CE2	10,37%	14,41%	24,78%
CM1	9,80%	16,43%	26,22%
CM2	10,95%	13,83%	24,78%
6ème	1,44%	2,59%	4,03%
5ème	1,44%	3,17%	4,61%

4ème	0,58%	0,58%	1,15%
Total	39,19%	60,81%	100%

Près de 76% de l'échantillon est en CE2, CM1 ou CM2. Les collégiens en représentent moins de 10%, alors que les enfants âgés de 11 ans et plus représentent 27% de l'échantillon.

Tableau n° 6 : Estimation de la part d'élèves ayant redoublé au moins une fois

	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	6ème	5ème	4ème	moyenne
part de redoublants / nombre d'élèves par classe	33,33%	27,50%	24,42%	24,18%	27,38%	35,71%	25,00%	25,00%	26,51%

Ne souhaitant pas poser aux enfants la question du redoublement, l'estimation du nombre d'élèves ayant redoublé est établie à partir de l'âge et de la classe déclarés par les enfants ayant répondu au questionnaire, comparés à l'âge des enfants n'ayant pas redoublé pour chaque classe, et à la répartition des naissances en France entre le 1^{er} et 2^{ème} semestre⁸.

Nous n'obtenons pas ainsi un taux exact de redoublement, mais une estimation suffisamment précise et étayée pour rendre compte des situations.

Selon les classes, nous obtenons une part d'élèves ayant déjà redoublé oscillant entre ¼ et 1/3 des effectifs (de 24,18% en CM1 à 35,71% en 6^{ème}). **Pour l'école primaire, 25,8% des enfants de l'échantillon D.E.M.O.S ont connu au moins un redoublement. Pour les collégiens, cette moyenne s'établit à 29,4%.**

Le faible nombre de collégiens dans l'échantillon⁹ rend difficile et plus aléatoire la comparaison avec les chiffres nationaux. En revanche, comme nous l'avons noté lors du point précédent, s'il n'y avait aucun redoublement, les collégiens devraient représenter au moins 30% de l'échantillon (les 27% de plus de 11 ans, auxquels il faut ajouter une partie des enfants âgés de 10 ans¹⁰), alors qu'ils n'en représentent que 10%.

⁸ Par exemple, pour un enfant qui effectue sa rentrée en CE1 en septembre 2010 et qui n'a jamais redoublé, s'il est né au premier semestre, il fêtera ses 8 ans avant la fin juin 2010. S'il est né au second semestre, il fêtera ses 8 ans en CE2. Ainsi, environ la moitié des enfants de 8 ans en CE1 ont l'âge « normal », l'autre ayant un an de retard.

⁹ Moins de 10% des enfants participant à D.E.M.O.S sont inscrits au collège.

¹⁰ Un enfant né en fin d'année, s'il n'a jamais redoublé, a 10 ans lors de sa rentrée au collège.

Pour l'école primaire, le Ministère de l'Education affirmait, en 2006, que 18% des élèves rentrés en C.P, à la fin des années 90, avaient connu au moins un redoublement, lors des années d'enseignement élémentaire¹¹. Mais tout le monde n'est pas égal devant le redoublement : seuls 3% des enfants d'enseignants connaissent un redoublement à l'école primaire, contre 41% des enfants d'inactifs et 25% des enfants d'ouvriers.

Ainsi, au regard des résultats obtenus concernant les catégories socioprofessionnelles des parents, nous obtenons des résultats très proches de ceux du Ministère de l'Education Nationale.

Le partage de la chambre :

Les mesures de l'impact pour un enfant qui dispose d'une chambre à soi ou partagée avec ses frères et sœurs sur le déroulement de sa scolarité sont rares, mais les études réalisées tendent toutes à montrer que le fait de partager sa chambre constitue davantage un handicap. En 2002, Dominique Gouyon (INSEE) et Eric Maurin (EHESS) s'étaient livrés à la mesure de cet effet sur un échantillon de 30.000 collégiens et avaient estimé que pour un élève de 15 ans, partager sa chambre avec au moins un frère ou une sœur, augmentait sa probabilité de redoubler de 12%.

Les chiffres de l'INSEE 2006¹² établissent à plus de 75% la part d'enfant disposant d'une chambre à soi. Il y a des écarts selon les niveaux scolaires : 64,8% pour la primaire, 81,1% au collège. Le milieu social influe fortement : 83,1% des enfants de cadre, 72,4% des enfants d'ouvriers ou d'employés et 66,1% des enfants d'inactifs ne partagent pas leur chambre. Pour Paris et sa proche banlieue le partage de la chambre est plus fréquent : 73,5% contre 77,1% pour le reste de la France.

Sur l'échantillon D.E.M.O.S (hors Bry sur Marne et Verrières le Buisson, cf supra), seuls 32,3% des enfants déclarent disposer d'une chambre à eux seuls, ce qui est particulièrement faible, par rapport aux chiffres que nous venons d'énoncer. A partir des résultats de l'INSEE, nous observons que les enfants de l'échantillon DEMOS cumulent les caractéristiques qui augmentent la probabilité de devoir partager sa chambre : la forte proportion d'élèves du primaire par rapport aux collégiens, vivre à Paris ou à proximité, la taille de la fratrie, les catégories socioprofessionnelles des parents et le revenu des ménages.

L'écart entre les enfants participant à D.E.M.O.S, parisiens ou vivant en banlieue est important. A Paris, seuls 26,5% disposent d'une chambre seuls, contre 34,7% pour la banlieue.

¹¹ Nos lecteurs doivent avoir en tête qu'à l'époque où ils étaient à l'école, le redoublement était beaucoup plus fréquent. 38% des élèves entrés en primaire à la fin des années 70 connaissaient un redoublement, soit plus de 2 fois plus qu'aujourd'hui.

¹² Données sociales. La société française. Edition 2006.

Si l'impact sur le déroulement de la scolarité des enfants est établi, il n'est ni difficile, ni risqué, d'établir un parallèle avec l'exercice et l'apprentissage d'un instrument dans les mêmes conditions. La pratique musicale au domicile peut s'avérer impossible.

« Plus la famille est grande, plus il est difficile d'obtenir la tranquillité pour faire ses devoirs. Dans les familles comptant au moins trois enfants, un tiers des jeunes s'estiment dérangés pour travailler. De ce fait, lorsqu'ils disposent de leur propre chambre, 83 d'entre eux y font leurs devoirs, contre 70 % des enfants uniques. ». INSEE. Données sociales ; La Société française. Editions 2006.

2) Goûts et pratiques culturels des enfants participant à D.E.M.O.S

Après avoir appréhendé le profil social des enfants participants à D.E.M.O.S, nous nous sommes intéressées à leurs goûts et pratiques culturels, afin de cerner leur rapport à la culture et plus particulièrement leur relation à la musique.

Il a d'abord été demandé aux enfants de noter de 0 à 10 à quel point ils aimaient écouter de la musique et d'indiquer à quelle fréquence ils en écoutaient (tous les jours ; 2 à 3 fois par semaine ; 1 fois par semaine ; 1 fois par mois ; jamais).

Tableau n° 7 : le goût pour l'écoute de la musique :

Aimes-tu écouter de la musique ?	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
Ensemble	65,6%	11,4%	7,1%	4%	1,1%	5,3%	2,6%	0,6%	0%	0,6%	1,7%
Garçons	58,6%	12,9%	7,9%	3,6%	2,1%	7,9%	2,9%	0,7%	0%	1,4%	2,1%
Filles	70,3%	10,4%	6,6%	3,3%	0,5%	3,8%	2,4%	0,5%	0%	0%	1,4%
Moins de 9 ans	70,9%	3,8%	5,1%	3,8%	1,3%	2,5%	6,3%	0%	0%	1,3%	3,8%
9 ans	65,2%	13%	7,6%	3,3%	1,1%	4,3%	2,2%	0%	0%	0%	3,3%
10 ans et plus	63,3%	13,9%	7,8%	4,4%	1,1%	7,2%	1,1%	1,1%	0%	0%	0%

Tableau n° 8 : Fréquence d'écoute de la musique :

Fréquence d'écoute	Tous les jours	2 à 3 fois par semaine	1 fois par semaine	1 fois par mois	Jamais
Ensemble	56,9%	28,7%	7,8%	1,1%	5,5%
Garçons	49,6%	30,2%	9,4%	2,2%	8,6%
Filles	61,7%	27,8%	6,7%	0,5%	3,3%
Moins de 9 ans	46,2%	33,3%	9,0%	1,3%	10,3%
9 ans	48,9%	30,4%	10,9%	1,1%	8,7%
10 ans et plus	66,1%	25,4%	5,6%	1,1%	1,7%

Les résultats obtenus montrent l'importance de la musique dans la vie des enfants participant à D.E.M.O.S, à l'instar des enfants de leur âge. A la question « Aimes-tu écouter de la musique ? », ils sont plus de 74% à donner une note supérieure ou égale à 8/10, la note de 10/10 récoltant le plus de suffrages, avec 65,6% des réponses. Concernant la fréquence d'écoute, ils sont près de 57% à déclarer en écouter tous les jours et 28,7%, 2 à 3 fois par semaine. Ils sont ainsi 85,6% à déclarer écouter de la musique au moins 2 à 3 fois par semaine.

Sur ces deux questions, on observe des différences sensibles dans les réponses, selon le sexe et l'âge. Les filles déclarent notamment plus aimer écouter de la musique : 70,3% d'entre elles ont donné la note de 10/10 à la question « Aimes-tu écouter de la musique ? » et sont 87,3% à donner une note supérieure ou égale à 8/10, alors que seulement 58,6% des garçons ont retenu la note de 10/10, et 79,4% d'entre eux donnent une note supérieure ou égale à 8/10.

Nous retrouvons cet écart entre filles et garçons pour la fréquence d'écoute : 61,7% des filles déclarent écouter de la musique tous les jours contre 49,6% des garçons. 8,6% des garçons déclarent ne jamais écouter de musique, contre 3,3% des filles.

Deux hypothèses complémentaires peuvent contribuer à expliquer ces différences :

- les garçons ont en moyenne plus d'activités extérieures au domicile familial que les filles (plus grande liberté dans les sorties, pratique du sport plus importante). Certaines des activités que les filles peuvent avoir au domicile peuvent être compatibles avec l'écoute musicale : blog, tchat, journal intime...L'usage, l'occupation, et l'appropriation de l'espace public ne sont pas les mêmes selon le genre, tel que le relevait Pierre Bourdieu dans « La domination masculine ».

- la musique occupe une place centrale à l'âge de l'adolescence. A travers les genres, les tribus, des processus d'identification se mettent en place. Si l'échantillon de D.E.M.O.S n'est pas composé d'adolescents, il est admis que les filles entrent avant les garçons dans l'adolescence¹³. D'autre part, comme nous allons le voir dans le paragraphe suivant, l'âge a une influence sur la fréquence d'écoute.

Les différences de réponse obtenues en fonctions des âges sont intéressantes : les plus jeunes sont plus nombreux en proportion à donner la note de 10/10 à la question « Aimes-tu écouter de la musique ? » : 70,9% des moins de 9 ans contre 63,3% des 10 et plus. Nous pensons que cette différence est davantage à mettre sur le compte d'un sens de la nuance qui s'affine avec l'âge, puisque le rapport s'inverse quand nous nous penchons sur les résultats de ceux ayant donné une note supérieure ou égale à 8/10 : ils sont 80% chez les moins de 9 ans et 85% chez les 10 ans et plus.

Les différences sont en revanche plus sensibles pour la fréquence d'écoute : chez les moins de 9 ans, 46,2% d'entre eux déclarent en écouter tous les jours, quand 10,3% déclarent ne jamais en écouter. Alors que les plus de 10 ans, sont plus de 66% à affirmer écouter de la musique tous les jours, quand seulement 1,7% d'entre eux disent ne jamais en écouter.

Les goûts musicaux des enfants :

Il a été demandé aux enfants quels genres musicaux ils aimaient écouter. Une liste de genres leur était proposée. Ils avaient l'opportunité de renseigner la réponse « autres », au cas où un genre musical apprécié aurait été absent. Les enfants citant plusieurs genres musicaux, le total des réponses est nécessairement supérieur à 100%.

Tableau n° 9 : les goûts musicaux des enfants :

Genre musical	Rap	R'n'B	Coupé décalé	Rock	Chanson	Classique	Zouk	Tektonik	Jazz	Musique électronique	Raï	Reggae	Hard-Rock	Soul	Autres
Ensemble	58,9%	46,2%	45,6%	31,8%	31,5%	29,0%	28,7%	24,5%	22,8%	14,6%	11,0%	9,6%	6,8%	5,9%	7%
Garçon	66,9%	36,6%	40,8%	32,4%	18,3%	21,8%	25,4%	29,6%	22,5%	16,2%	6,3%	8,5%	12,0%	3,5%	4,9%
Fille	54%	53%	49%	31%	40%	34%	31%	21%	23%	8%	14%	10%	3%	8%	8%

¹³ La puberté chez les filles peut débiter des 9 ans, contre 12 pour les garçons. James Mourilyan Tanner, Growth at Adolescence, Blackwell, Oxford, 1962.

Seul genre musical cité par plus de la moitié de l'échantillon, le Rap, avec 58,9% est incontestablement le style préféré des enfants. Si la préférence est encore plus importante chez les garçons (67%), ce genre n'est pas exclusivement masculin, puisque avec 54% de citations, il est également le style musical le plus retenu par les filles.

Toutefois, on remarque des différences notables dans les goûts musicaux selon le sexe. Les filles ont des goûts moins marqués et plus éclectiques que les garçons : le R'n'B arrive juste derrière le Rap, cité par 53% d'entre elles. Le coupé décalé suit de près avec 49% de citations. 40% des filles retiennent la chanson. 3 autres genres musicaux dépassent la barre des 30% : la musique classique (34%), le Zouk et le Rock, qui recueillent chacun 31%. Nous avons ainsi chez les filles, 2 genres qui dépassent les 50%, 2 entre 40% et 50% et 3 entre 30% et 40%.

Chez les garçons, le deuxième genre le plus apprécié après le rap (67%), est le coupé décalé. Mais il ne recueille que 40,8% des suffrages des garçons, soit 20 points de moins que le rap. Viennent ensuite le R'n'B, cités par 36,6% des garçons, et le rock, retenu par 32,1% d'entre eux. La musique classique qui recueille 34% de citations chez les filles, ne récolte que 21% chez les garçons. Même chose pour la chanson, avec 40% chez les filles et 18% pour mes garçons.

La troisième place occupée par le Coupé Décalé est particulièrement intéressante. Très fortement plébiscitée par les enfants, cette expression artistique autant musicale que chorégraphique, d'origine ivoirienne, était quasiment inconnue de bon nombre des musiciens intervenants. Le questionnement des musiciens sur ce genre musical a pu constituer dans certains ateliers l'occasion d'un échange où les positions étaient inversées : l'apprenant devenant sachant et le sachant, apprenant.

Tableau n° 10 : la fréquentation d'équipements culturels :

Salles de concerts	Bibliothèque	Théâtre	Cinéma	Musée Exposition	Aucun
36%	67%	55%	77%	50%	4,2%

Les réponses obtenues aux questions portant sur la fréquentation des équipements culturels vont à l'encontre de bon nombres d'idées reçues au sujet de la vie culturelle dans les quartiers populaires et du rôle joué par les familles.

Il a été demandé aux enfants quels lieux culturels avaient-ils fréquentés au cours de l'année écoulée. Leur était proposé comme réponses : salle de concert, bibliothèque, théâtre, cinéma et musée/exposition.

Les résultats montrent que seuls 4,2% de l'échantillon n'a fréquenté aucun de ces lieux en une année. Les cinémas et les bibliothèques sont les équipements les plus plébiscités, avec respectivement 77% et 67% de fréquentation. Les théâtres, musées et lieux d'exposition sont davantage fréquentés que les salles de concert.

Tableau n° 11 : Nombre d'équipement fréquentés :

Tous les équipements	17,5%
4 équipements	21,4%
3 équipements	19,9%
2 équipements	16,3%
1 équipement	20,6%
Aucun équipement	4,2%
Total	100%

58,8% de l'échantillon déclare avoir fréquenté au moins 3 des lieux culturels parmi les 5 proposés et 17,5% s'être rendu au moins une fois dans les 5 équipements au cours de l'année écoulée. La majorité statistique, soit 21,4%, a fréquenté 4 équipements.

La fréquence des visites d'équipements culturels vient conforter la bonne fréquentation des lieux culturels que nous venons d'observer. A la question concernant le nombre de visites d'équipements culturels au cours de l'année écoulée, parmi la liste proposée (salle de concert, bibliothèque, théâtre, cinéma, musée/lieu d'exposition), la réponse la plus citée est « Plus de 10 fois », avec 31%.

Ils sont 55% à avoir fréquenté au moins 6 fois un ou plusieurs lieux culturels au cours des 12 derniers mois.

Tableau n° 12 : Nombre de visite d'un ou plusieurs équipements culturels au cours des 12 derniers mois

Nombre de visite d'un équipement culturel au cours des 12 derniers mois	%
1 à 3 visites	26,9%
3 à 6 visites	28,1%
6 à 10 visites	14%
Plus de 10 visites	31%
Total	100%

Nous avons souhaité mettre en évidence quels équipements étaient les plus fréquentés, en fonction du nombre d'équipements fréquentés par les enfants (Tableaux n° 13 à n° 16).

Nous observons ainsi, que 73,7% de ceux déclarant avoir fréquenté 4 lieux culturels au cours de l'année écoulée, ne se sont pas rendus dans une salle de concerts, mais ont été au moins une fois dans une bibliothèque, un théâtre, un cinéma et un musée/lieu d'exposition (Tableau n° 13).

Parmi ceux déclarant s'être rendus dans 3 des équipements culturels proposés, 36,7% ont répondu « bibliothèque/théâtre/cinéma », et 29,7% « bibliothèque/cinéma/musée », et ne sont que 26,4% à citer « salle de concerts » (Tableau n° 14).

43,1% de ceux déclarant avoir fréquenté 2 lieux culturels au cours de l'année écoulée, ont répondu « bibliothèque et cinéma ». Les 2èmes et 3èmes réponses les plus citées sont « théâtre/cinéma » avec 13,8%, et « cinéma/musée ». Ils sont 22,4% à inclure la « salle de concerts » dans leur réponse (Tableau n° 15).

Pour ceux n'ayant visité qu'un seul équipement culturel, le « cinéma » arrive en tête des réponses avec 39,7%. Mais la salle de concerts arrive en deuxième position, avec 20,5% des réponses, devant la « bibliothèque » qui totalise 17,8% des réponses (Tableau n° 16).

Ces résultats confirment ceux du tableau n° 10 : ils mettent en évidence la fréquentation limitée des salles de concerts et consacrent le cinéma et la bibliothèque comme lieux culturels les plus fréquentés. Il est intéressant d'observer, que le seul cas

de figure, ou la salle de concerts ne se classe pas dans les réponses les moins citées, concerne ceux n'ayant visité qu'un seul équipement.

Tableau n° 13 : Répartition des équipements fréquentés pour ceux ayant déclaré s'être rendus dans 4 équipements culturels au cours de l'année écoulée :

Bibliothèque, théâtre, cinéma, musée/exposition	73,7%
Concert, théâtre, cinéma, musée/exposition	6,6%
Concert, bibliothèque, cinéma, musée/exposition	5,3%
Concert, bibliothèque, théâtre, musée/exposition	1,3%
Concert, bibliothèque, théâtre, cinéma	13,2%
Total	100%

Tableau n° 14 : Répartition des équipements fréquentés pour ceux ayant déclaré s'être rendus dans 3 équipements culturels au cours de l'année écoulée :

Concert, bibliothèque, cinéma	7,1%
Concert, bibliothèque, théâtre	5,3%
Concert, bibliothèque, musée/exposition	2,8%
Concert, théâtre, cinéma	4,2%
Concert, théâtre, musée/exposition	2,8%
Concert, cinéma, musée/exposition	4,2%
Bibliothèque, théâtre, cinéma	36,7%
Bibliothèque, cinéma, musée/exposition	29,7%
Bibliothèque, théâtre, musée/exposition	1,4%
Théâtre, cinéma, musée/exposition	5,7%
Total	100%

Tableau n° 15 : Répartition des équipements fréquentés pour ceux ayant déclaré s'être rendus dans 2 équipements culturels au cours de l'année écoulée :

Concert et bibliothèque	6,9%
Concert et théâtre	3,4%
Concert et cinéma	6,9%
Concert et musée/exposition	5,2%
Bibliothèque et théâtre	5,2%
Bibliothèque et cinéma	43,1%
Bibliothèque et musée	3,4%
Théâtre et cinéma	13,8%
Théâtre et musée/exposition	0%
Cinéma et musée/exposition	12,1%
Total	100%

Tableau n° 16 : Répartition des équipements fréquentés pour ceux ayant déclaré s'être rendus dans 1 équipement culturel au cours de l'année écoulée :

Concert	20,5%
Bibliothèque	17,8%
Théâtre	13,7%
Cinéma	39,7%
Musée/exposition	8,2%
Total	100%

Les résultats concernant la fréquentation des équipements culturels montrent que les enfants participant à D.E.M.OS ne sont pas « coupés » de la culture et que les quartiers dans lesquels ils vivent, ne sont pas des déserts culturels. Si nous n'avons pas le détail des livres empruntés, ou des films vus au cinéma, il paraît évident que les goûts des enfants se portent davantage sur les productions Walt Disney, Harry Potter ou des bandes dessinées, que sur du cinéma d'auteur ou les classiques de la littérature française. Pour autant, la fréquentation de lieux culturels et sa régularité forgent de l'habitude et de la familiarité.

Cette perception se confirme et s'affine quand on s'intéresse au mode de fréquentation des lieux culturels : accompagné ou non, et le cas échéant avec qui (Tableau n° 17).

Tableau n° 17 : Avec qui les enfants participants à D.E.M.O.S fréquentent des lieux culturels :

Famille	63,1%
Ecole	53%
Animateurs/éducateurs	40%
Copains	28,5%
Seul	12,1%

Il a été demandé aux enfants, avec qui se rendaient-ils dans les différents équipements culturels. La réponse la plus citée est la famille, avec 63,1%, suivi de l'école (53%) et des animateurs ou éducateurs 40%.

On remarque ainsi, que les familles, dans les quartiers populaires, souvent pointées du doigt, constituent le premier vecteur d'accès à la culture, nettement devant l'école et le secteur associatif ou social.

Si l'école arrive en deuxième position, avec 53% de citations, il est étonnant, voire inquiétant, que 47% des enfants ayant fréquenté au moins un équipement culturel au cours de l'année écoulée, n'en ont fréquenté aucun avec leur école. Si l'on ajoute les 4,2% de l'échantillon n'ayant fréquenté aucun lieu culturel, c'est plus d'un enfant sur deux de l'échantillon que l'Education nationale n'emmène pas visiter de sites culturels.

Les enfants les plus âgés de l'échantillon ont également une fréquentation des lieux culturels, seuls (12,1%) ou avec des copains/copines (28,5%). La moyenne d'âge de ceux qui déclarent avoir fréquenté seuls au moins un des équipements culturels est de 10,34 ans. Ceux qui déclarent y être allés avec des copains ou copines, mais pas seuls, ont 10,12 ans, et ceux qui n'y sont allés ni seuls, ni avec des copains ont en moyenne 9,33 ans.

37% de ceux s'étant rendus dans au moins un équipement culturel, n'en ont fréquenté aucun avec leur famille. Il est ainsi important de souligner la diversité et la complémentarité des modes de fréquentation des équipements culturels : le travail conjoint des familles, de l'école et du secteur associatif et social, et l'existence d'équipements culturels de proximité permettant une fréquentation seul ou entre amis, offre aux enfants des quartiers concernés un véritable accès à la culture.

Tableau n° 18 : Les équipements culturels fréquentés en fonction de l'accompagnement :

Famille		Ecole	
Concerts	40,6%	Concerts	38,8%
Bibliothèque	72,8%	Bibliothèque	78,7%
Théâtre	61,6%	Théâtre	69,1%
Cinéma	83,9%	Cinéma	85,6%
Musée/exposition	56,3%	Musée/exposition	62,2%

Animateurs/Educateurs		Copains/copines	
Concerts	40,1%	Concerts	40,6%
Bibliothèque	70,4%	Bibliothèque	74,3%
Théâtre	61,6%	Théâtre	62,4%
Cinéma	83,9%	Cinéma	86,1%
Musée/exposition	56,3%	Musée/exposition	62,4%

Seul	
Concerts	44,2%
Bibliothèque	95,3%
Théâtre	55,8%
Cinéma	74,4%
Musée/exposition	60,5%

En étudiant les équipements fréquentés en fonction de l'accompagnement ou non (Tableau n°18), on remarque, qu'à l'exception de ceux déclarant avoir une fréquentation autonome, les résultats sont très proches les uns des autres, et le classement des lieux les plus visités est identique. Le cinéma arrive en première position : 83,9% avec « famille » et « animateurs/éducateurs », 85,9% avec « l'école » et 86,1% avec des « copains/copines ».

La bibliothèque arrive en seconde place : 78,7% avec « l'école », 72,8% avec « la famille », 74,3% avec des « copains/copines » et 70,4% avec des « animateurs/éducateurs ».

Vient ensuite, le théâtre, cité par 69,1% de ceux déclarant avoir fréquenté au moins un équipement avec leur « école », 62,4% avec des « copains ou copines », et 61,6% avec la « famille », ainsi qu'avec des « animateurs/éducateurs ». Les résultats pour les

musées/lieux d'exposition, vont de 56,3% avec la « famille » ou des « animateurs/éducateurs », à 62,4% avec des « copains/copines ».

La salle de concerts, avec 40% de citations, apparaît en dernière position, quel que soit l'accompagnant. On observe, que c'est avec « l'école » que la salle de concerts est la moins fréquentée (38,8%).

La proximité des réponses est frappante. Ces résultats et cet ordre inchangé en fonction de l'accompagnement nous questionne : cela résulte-t-il du goût, d'une meilleure accessibilité/proximité de certains équipements par rapport à d'autres, ou l'école, joue-t-elle un rôle prescripteur et structurant dans la fréquentation des lieux culturels.

L'analyse des réponses de ceux déclarant avoir une fréquentation autonome vient bouleverser l'ordre établi et apporte quelques éléments de réponse. C'est la bibliothèque, qui arrive en tête : 95,3% de ceux déclarant fréquenté « seul », un ou des équipements culturels, vont à la bibliothèque, largement devant le cinéma, 2^{ème}, qui totalise 74,4% des réponses. Cela conforte les bibliothèques/médiathèques en tant qu'équipements culturels de proximité par excellence, et confirme qu'avoir un équipement culturel, au coin de sa rue, incite à sa fréquentation. Si la salle de concerts arrive toujours en dernier, elle réalise son meilleur score avec 44,2%.

Si ces résultats interrogent quant au rôle joué par l'école, dans les représentations et la fréquentation des lieux culturels, nous observons qu'ils contredisent un certain nombre d'idées reçues sur les jeunes et leur rapport à la culture.

« Parait qu'en général on a pas de culture, et qu'on confond bibliothèque avec vidéo futur ».

Mokless, Scred Connexion. « Le poids des préjugés ». Scred Production. 2009.

Tableau n° 19 : L'usage d'un ordinateur et d'internet

	oui	non
Ordinateur au domicile	91,9%	8,1%
Utilisation d'internet au domicile	84,1%	15,9%

Le taux d'équipement informatique et la part de ceux qui disposent d'un accès internet au domicile sont particulièrement élevés (Tableau 19). Rapportés aux chiffres de l'enquête d'Olivier Donnat sur les pratiques culturelles des français, ils sont même très largement supérieurs à la moyenne nationale, puisqu'en 2008, 65% des foyers étaient équipés d'un ordinateur et 56% disposaient d'un accès internet. Même si depuis 2008, ces chiffres ont inévitablement évolué à la hausse, l'écart demeure suffisamment significatif pour pouvoir affirmer que les enfants participant à D.E.M.O.S ne sont pas touchés par ce qui a été appelé « la fracture numérique ».

3) Connaissance et représentations de la musique classique des enfants participant à D.E.M.O.S

Au sein de cette partie, nous avons réunis les items nous permettant d'évaluer les connaissances et les représentations que les enfants participant à D.E.M.O.S ont de la musique, et plus particulièrement de la musique classique. Ceci nous permet de mesurer le degré de familiarité avec l'univers musical et la perception qu'ils en ont.

Tableau n° 20 : le jeu des instruments

Notes	%	Age moyen	Garçons	Filles
0	0,6%	9	100%	0%
1	4,5%	7,93	43,8%	56,3%
2	6,8%	9,125	29,2%	70,8%
3	12,1%	9,16	46,5%	53,5%
4	13,5%	9,27	45,8%	54,2%
5	12,7%	10,02	37,8%	62,2%
6	17,5%	9,96	38,7%	61,3%
7	8,2%	9,65	37,9%	62,1%
8	10,4%	10,21	35,1%	67,6%
9	2%	10,14	42,9%	57,1%
10	11,8%	9,88	38,1%	61,9%

Premier item du questionnaire, le jeu des instruments poursuivait deux objectifs. Permettre tout d'abord aux enfants d'aborder le questionnaire de façon ludique, puis de mesurer leur connaissance des instruments de musique. Il s'agissait de relier par des flèches des images d'instruments à leur nom. Le jeu comprenait 10 instruments, dont certains faisaient partie des instruments d'orchestre enseignés dans le cadre de D.E.M.O.S, d'autres non : violon, violoncelle, harpe, trompette, trombone, contrebasse, clarinette, cor d'harmonie, saxophone et basson.

Les résultats obtenus montrent une familiarité faible avec les instruments proposés. La note moyenne de l'échantillon est de 5,53/10. La note la plus fréquente est 6/10, avec 17,5%. 50% de l'échantillon obtient une note supérieure à la moyenne. Près de

56% de l'échantillon obtient une note comprise entre 3/10 et 6/10 ; 12% une note inférieure à 3/10, et 32% une note supérieure ou égale à 7/10.

Les erreurs les plus fréquentes sont : la confusion entre violoncelle et contrebasse et entre clarinette et basson. Les instruments les moins reconnus sont le cor d'harmonie, le basson et le saxophone.

L'influence de l'âge sur la note existe mais de façon limitée : pour les notes inférieures ou égales à 4/10, la moyenne d'âge pour chaque note est inférieure à 9,27 ans. Pour les notes supérieures ou égales à 5/10, la moyenne d'âge est supérieure à 9,65 ans.

Mais on constate que la moyenne d'âge de ceux qui ont obtenu 10/10 est de 9,88 ans alors que la moyenne d'âge de ceux qui ont obtenu 8/10 est de 10,21 ans.

Ainsi on peut conclure que l'âge a un impact sur la note, mais qu'à partir d'environ 9 ans et demi, d'autres facteurs entrent en jeu (socialisation, éducation, place de la musique dans la famille...) et influent davantage sur le résultat obtenu.

Quand on s'intéresse aux différences de notes selon les sexes, on remarque que les filles obtiennent une moyenne légèrement supérieure à celles des garçons, toutefois l'écart reste faible : 5,4 pour les garçons et 5,6 pour les filles.

Tableau n° 21 : A quoi sert la musique ?

A quoi sert la musique?	%	Garçons	Filles
Faire danser les gens	18,8%	42,4%	57,6%
faire plaisir aux gens	53,3%	36,4%	63,6%
gagner de l'argent	23,1%	60,5%	39,5%
accompagner les chanteurs	25,6%	40%	60%
Impressionner les autres	20,8%	42,5%	57,5%
Se faire plaisir	65,8%	39,4%	60,6%
Partager ses joies et ses peines	34,8%	32%	68%
Etre créatif	24,5%	39,5%	60,5%
A rien	4%	57,1%	42,9%
A ressentir des émotions différentes	28,5%	36%	64%
Autres	3,7%	23,1%	76,9%

D'un point de vue philosophique, il peut être discutable de vouloir chercher une utilité à la musique. Cet item n'a donc pas pour objet de questionner l'utilité de l'expression artistique, mais nous avons cherché, à travers cette question, à cerner la représentation que se font les enfants de la musique et les fonctions sociales ou affectives qu'ils lui accordent.

C'est la notion de plaisir qui est mise en évidence dans les réponses des enfants : largement devant les autres propositions, la musique sert d'abord à « se faire plaisir » pour 65,8% de l'échantillon, et à faire plaisir aux gens, pour 53,3%.

Vient ensuite le registre émotionnel et affectif, en 3^{ème} position et avec 34,8% de citations, la musique sert à « partager ses joies et ses peines », en 4^{ème} place, avec 28,5%, « ressentir des émotions différentes ».

Les réponses « gagner de l'argent » et « impressionner les autres » ne se classent qu'en 6^{ème} et 7^{ème} positions des réponses, avec respectivement 23,1% et 20,8% des citations.

Ainsi, nous pouvons mettre en évidence, que pour les enfants, la musique appartient bien davantage au registre du plaisir et de l'émotion, qu'ils soient individuels ou partagés, qu'à celui du narcissisme, de la compétition ou du matérialisme.

Tableau n° 22 : Qualification de la musique classique :

La musique classique c'est:	%	Garçons	Filles
Beau	52,3%	34,8%	65,2%
Joyeux	38,4%	30,4%	69,6%
Rare	14,8%	44,2%	55,8%
Drôle	15,9%	41,1%	58,9%
Sérieux	30,4%	46,7%	53,3%
Ennuyeux	17%	38,3%	61,7%
Peu écouté	13,6%	35,4%	64,6%
Etonnant	16,5%	43,1%	56,9%
Triste	18,5%	38,5%	61,5%
Bizarre	12,5%	50%	50,0%
Nul	16,5%	46,6%	53,4%
Compliqué	17,6%	40,3%	59,7%
Bien	44,4%	33,9%	66,1%
Magnifique	39,2%	32,6%	67,4%
Démodé	15,1%	39,6%	60,4%
Populaire	11,4%	52,5%	47,5%

Afin d'appréhender les représentations que se font les enfants de la musique classique, nous leur avons soumis une liste d'adjectifs qualificatifs (Tableau n° 22).

Se classent en tête des réponses, les adjectifs les plus positifs et esthétiques, avec en première place « beau », cité par 52,3% des enfants, en second, « bien » avec 44,4% de citations, et « magnifique » qui recueille 39,2%.

A l'opposé, les qualificatifs les plus négatifs sont les moins souvent cités : « Bizarre » 12,5%, « Peu écouté » 13,6%, « Démodé » 15,1%, « Nul » 16,5% « Ennuyeux » 17%.

Ils sont 30,4% à dire que la musique classique, c'est « sérieux » et 17,4% « compliqué ». La majorité de ceux qui ont retenu ces réponses, les ont associées à des adjectifs positifs : ce qui est particulièrement intéressant dans ces réponses, puisque cela montre que ces enfants ont intégré que la complexité et le sérieux, pouvaient être source de plaisir ou de fierté.

L'analyse des résultats selon les sexes montre que les filles se portent davantage sur les qualificatifs positifs et esthétiques que les garçons. Elles sont, en effet, notamment surreprésentées¹⁴ pour les adjectifs « Magnifique », « Bien », « Beau », « Joyeux ».

L'inverse pour les adjectifs négatifs ne se vérifie pas pour autant : si elles sont sous-représentées pour « nul », elles considèrent autant que les garçons que la musique classique est « démodée » ou « ennuyeuse », et sont plus nombreuses que les enfants à la considérer comme une musique « peu écoutée ».

¹⁴ L'échantillon étant composé de 60% de filles et de 40% de garçons, les filles sont en situation de surreprésentation dès que leur part dans une réponse est supérieure à 60%

Tableau n ° 23 : Qualification d'un concert de musique classique :

Tu as trouvé le concert:	%	Garçons	Filles
Beau	52,6%	42,7%	57,3%
Joyeux	39,1%	37,7%	62,3%
Rare	10,3%	43,8%	56,3%
Drôle	15,4%	37,5%	62,5%
Sérieux	24,4%	55,3%	44,7%
Ennuyeux	7,1%	54,5%	45,5%
Festif	10,9%	47,1%	52,9%
Etonnant	17,9%	64,3%	35,7%
Triste	16,7%	50%	50,0%
Bizarre	5,8%	11,1%	88,9%
Nul	5,1%	50%	50%
Compliqué	10,9%	35,3%	64,7%
Populaire	7,7%	33,3%	66,7%
Magnifique	44,2%	37,7%	62,3%
Long	36,8%	44,6%	55,4%
Bien	51,9%	45,7%	54,3%
Autres	7,1%	27,3%	72,7%

Au moment de la passation du questionnaire (mars 2010), 44% des enfants déclaraient avoir assisté à un concert de musique classique. A la lecture des résultats par groupe, nous pouvons conclure qu'une importante majorité de ceux qui ont déjà assisté à un concert de musique classique, l'ont fait dans le cadre du projet D.E.M.O.S. En effet, dans une partie des ateliers, plus de la moitié des enfants déclaraient avoir assisté à un concert, quand dans le reste des ateliers, quasiment aucun enfant n'affirmait avoir assisté à un concert.

60% des enfants qui déclarent avoir assisté à un concert de musique classique sont des filles. On retrouve donc ici exactement la même proportion de garçons et de filles que sur l'échantillon total.

Dans le même objectif que pour la question précédente, nous avons souhaité pouvoir mettre en lumière l'éventuelle influence que peut avoir le fait d'avoir assisté à un concert sur la perception de la musique classique. (Tableau n°23)

Nous avons donc proposé une liste d'adjectifs quasi-identique à celle proposée pour le tableau n°22. Comme il s'agissait de définir le concert, nous y avons ajouté les qualificatifs « long » et « festif ».

Les similitudes entre les résultats aux deux questions sont évidentes : ce sont dans les deux cas, les mêmes adjectifs qui arrivent en tête des réponses les plus citées (« Beau », « Bien », « Magnifique »), comme pour celles les moins plébiscitées (« Nul », « Ennuyeux », « Bizarre »).

En revanche, des différences notables et riches d'enseignements, résident dans les scores obtenus par les différents adjectifs : si pour le qualificatif « Beau », l'écart est anecdotique (Tableau n°22 : 52,3% ; Tableau n°23 : 52,6%), « Bien » passe de 44,4% à 51,9%, « Magnifique » passe de 39,2% à 44,2%.

Les écarts sont encore plus significatifs pour les qualificatifs négatifs : « Nul » passe de 16,5% pour l'échantillon total, à 5,1% pour ceux qui ont assisté à un concert. Idem pour « Ennuyeux » qui passe de 17% à 7,1% ou « Bizarre » qui passe de 12,5% à 5,8%.

On mesure ainsi l'effet sur la perception de la musique classique provoqué par le fait d'avoir assisté ou non à un concert de musique classique : assister à un concert de musique classique modifie la perception et les représentations a priori que se font les enfants de la musique classique.

Il est toutefois important de signaler le score relativement élevé de l'adjectif « Long », qui recueille 36,8% de citations. S'il ne doit pas occulter la satisfaction que l'on peut retirer des résultats que nous venons de passer en revue, ce score ne doit pas être négligé et doit être pris en compte dans la sélection des formats et programmes des concerts auxquels les enfants assistent, au risque de créer de l'ennui et ainsi annihiler l'effet positif que nous avons relevé.

Tableau n° 24 : L'envie d'aller à un concert de musique classique

Note	%	Déjà été	Jamais	Garçons	Filles
0	18,8%	10,9%	24,9%	24,6%	14,8%
1	1,1%	0,6%	1,5%	1,4%	1,0%
2	2,3%	1,9%	2,5%	1,4%	2,9%
3	2%	1,9%	2,5%	0%	3,3%
4	1,4%	0,6%	2%	2,1%	1,0%
5	6,5%	5,8%	7,1%	7%	6,2%
6	5,7%	5,1%	6,1%	4,9%	6,2%
7	6,3%	5,8%	6,6%	5,6%	6,7%
8	4%	1,3%	6,1%	2,8%	4,8%
9	6,8%	6,4%	7,1%	5,6%	7,6%
10	45,2%	59,6%	33,5%	44,4%	45,7%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Nous venons de mesurer l'effet sur la perception de la musique classique provoqué par le fait d'avoir assisté à un concert. Nous nous intéressons désormais à l'envie d'assister à un concert et à l'effet produit par le fait d'avoir déjà assisté à un concert de musique classique (Tableau n° 24). Nous avons ici à nouveau recouru à une échelle de Lickert. Les notes de 0/10 à 10/10, associées à l'analyse des qualificatifs des 2 points précédents, nous permettent d'appréhender ainsi, de façon complémentaire l'effet produit par le fait d'assister à un concert.

Les résultats confirment l'analyse comparative des tableaux n° 22 et N° 23 : sur l'échantillon total, ils sont 56% à attribuer une note supérieure ou égale à 8/10 pour leur envie d'assister à un concert de musique classique, et sont 25,6% à donner une note inférieure à la moyenne. Ce qui sur l'ensemble de l'échantillon, peut déjà être considéré comme des résultats satisfaisants, avec seulement un quart de l'échantillon qui manifeste sa non-envie d'assister à un concert, est amplifié quand on procède à la comparaison des réponses entre ceux qui ont déjà assisté à un concert et ceux qui n'y ont jamais été.

67,3% de ceux qui ont déjà assisté à un concert de musique classique attribuent une note supérieure ou égale à 8/10, contre seulement 46,7% de ceux qui ne sont jamais allés à un concert. Ainsi, le fait d'avoir assisté à un concert, augmente de plus de 44% l'envie d'y retourner.

L'effet porte également sur les notes inférieures à la moyenne : ils sont 15,9% à attribuer une note inférieure à la moyenne, s'ils ont déjà assisté à un concert, mais sont 33,4% s'ils n'y ont jamais été. Le fait d'avoir assisté réduit de moitié la non-envie d'assister à un concert.

L'ampleur de l'effet produit par l'expérience pratique du concert est incontestable et doit constituer un véritable encouragement pour les orchestres à poursuivre et développer leur politique en faveur du jeune public.

Notons tout de même, qu'à nouveau, les résultats des filles sont sensiblement supérieurs à ceux des garçons. 52,8% des garçons attribuent une note supérieure ou égale à 8/10, contre 58,1% des filles, et sont 29,5% à donner une note inférieure à la moyenne, contre 23% des filles.

Tableau n° 25 : Représentations des publics de la musique classique, par les enfants.

La musique classique, c'est pour qui ?	%	Garçons	Filles
Tout le monde	69,5%	40,6%	59,4%
Pas pour tout le monde	14,2%	32%	68%
Les personnes sensibles	19,1%	41,8%	58,2%
Les vieux	19,4%	39,7%	60,3%
Les musiciens	21,4%	37,3%	62,7%
Les gens qui ont faits des études	10,3%	50%	50%
Les riches	10%	51,4%	48,6%
Les gens intelligents	12%	40,5%	59,5%
Les adultes	20,2%	64,3%	35,7%
les jeunes	16%	30,4%	69,6%
Autres	1,7%	33,3%	66,7%

Après avoir observé la perception qu'ont les enfants de la musique classique, il s'agit ici d'étudier à qui pensent-ils que la musique classique est destinée (Tableau n° 25).

Les résultats montrent que les enfants participant à D.E.M.O.S sont peu sensibles aux idées reçues et stéréotypes récurrents concernant la musique classique : ils sont 69,5% à considérer que la musique classique est pour tout le monde, et seulement 14,2% à déclarer que ce n'est pas pour tout le monde.

Ils ne sont que 10% à estimer que cette musique est destinée aux riches, 10,3% aux gens qui ont fait des études et 19,4% aux « vieux ».

Ces résultats ne doivent pas occulter les situations de souffrance que peuvent recouvrir les réponses de certains. « *C'est pour les gens qui ne sont pas comme nous* », « *c'est pour les blancs* », ou « *c'est pour les riches car ils peuvent se payer des instruments eux* » sont autant de réponses que nous avons recueillies lors de nos échanges avec les enfants. Ces réponses traduisent une intériorisation du sentiment d'exclusion socio-économiques dès le jeune âge. Ce sentiment est d'ailleurs davantage perceptible chez les garçons : ils sont largement surreprésentés dans les réponses « *c'est pour les riches* » (+11,4 points), « *c'est pour les gens qui ont fait des études* » (+10 points), « *c'est pour les adultes* » (+14,3 points).

Sachant que plus âgés, les jeunes hommes issus des quartiers populaires et/ou appartenant à des minorités visibles, connaissent davantage l'échec scolaire¹⁵ et subissent plus de discrimination que les jeunes femmes dans l'accès à l'emploi, au logement ou à l'entrée des discothèques¹⁶, il est raisonnable d'envisager, à la lueur des résultats que nous avons constatés, que les garçons ressentent plus et plus jeunes un sentiment d'exclusion que les filles, ainsi qu'une plus forte limitation du champ des possibles.

Cette réflexion est à mettre en parallèle avec les différents résultats relevés, où l'on observe que les filles se montrent en moyenne, légèrement plus réceptives vis à vis de la musique classique et de son enseignement.

4) Degré de familiarité avec l'enseignement musical et la pratique amateur

Au sein de cette partie, il est question d'étudier à quel point le public de D.E.M.O.S est familier de l'apprentissage musical en général, et des instruments d'orchestre en particulier.

Nous avons donc demandé aux enfants s'ils avaient déjà vu « en vrai » l'instrument dont ils apprennent à jouer dans le cadre de D.E.M.O.S, et le cas échéant, s'ils avaient eu l'occasion de le toucher (Tableau n°26).

¹⁵Jean-Louis Auduc. *Sauvons les garçons*. Editions Descartes et cie. 2009.

¹⁶ Fabien Jobard, « Sociologie politique de la racaille », in Hugues Lagrange et Marco Oberti, *Émeutes urbaines et protestations, une singularité française*, Presses de Sciences Po, coll nouveaux débats, 2006

Tableau n ° 26 : Familiarité avec l'instrument pratiqué dans le cadre de DEMOS :

	Oui	Non
Avais-tu déjà vu en vrai ton instrument ?	58,2%	41,8%
Violon	62,4%	37,6%
Violoncelle	68,3%	31,7%
Alto	53,6%	46,4%
Flûte	44,0%	56,0%
Clarinette	43,2%	56,8%
Trompette	57,1%	42,9%
Trombone	90,0%	10,0%
Tuba	33,3%	66,7%
Cornet	37,5%	62,5%
Si oui, l'avais tu déjà touché?	29,5%	70,5%
Violon	36,4%	63,6%
Violoncelle	22,0%	78,0%
Alto	32,1%	67,9%
Flûte	20,0%	80,0%
Clarinette	16,2%	83,8%
Trompette	33,3%	66,7%
Trombone	40,0%	60,0%
Tuba	16,7%	83,3%
Cornet	12,5%	87,5%

On relève une nette majorité d'enfants qui ont déjà vu « en vrai » leur instrument. Ils sont 58,2% dans ce cas et 29,5% l'avaient déjà touché.

Il existe des différences notables de résultats selon les instruments. Il est difficile d'en tirer des conclusions, tant il existe des écarts importants de représentativité entre les instruments. Les violons représentent 49,6% de l'échantillon, alors que l'ensemble des cuivres en fait moins de 15%.

Tableau n° 27: Familiarité avec l'apprentissage musical :

	Oui	Non
Est-ce la première fois que tu apprends à jouer d'un instrument?	57,1%	42,9%

Les résultats obtenus à la question « Est-ce la première fois que tu apprends à jouer d'un instrument? » peuvent sembler surprenant. Ils sont 42,9% à déclarer avoir déjà appris à jouer d'un instrument de musique.

A travers les tableaux suivants (n°28 et 29), nous allons pouvoir affiner notre interprétation de ces résultats pour appréhender ce que recouvre ces 42,9% d'enfants qui déclarent avoir bénéficié d'un apprentissage musical antérieur à D.E.M.O.S.

Tableau n° 28 : Instruments pratiqués dans le cadre d'un apprentissage musical antérieur à DEMOS :

Instruments pratiqués	
Piano	35,8%
Saxophone	1,3%
Violoncelle	0,7%
Contrebasse	0,7%
Trombone	1,3%
Violons	10,6%
Trompettes	6%
Harpe	0,7%
Guitare	41,7%
Batterie	3,3%

Flutes	21,9%
Harmonica	2,6%
Clarinette	4,6%
Percussions	23,2%
Autres	3,3%

Guitare (41,7%), piano (35,8%), percussions (23,2%)¹⁷ et flûtes (21,9%)¹⁸ se classent en tête des instruments que les enfants ont pratiqués. Les instruments d'orchestres sont très peu représentés. Seuls les violons atteignent 10,6% et les trompettes 6%. Les autres ne dépassent pas les 5%, oscillant entre 0,7% et 4,6%, ou ne sont pas cités (cornet, tuba).

Tableau n° 29 : Lieu d'apprentissage pour ceux ayant déclaré avoir déjà appris à jouer d'un instrument :

Lieu d'apprentissage	
Ecole	29,1%
Domicile familial	42,4%
Conservatoire	23,2%
Ecole de musique	11,9%
Structure sociale	6,6%
Autres	7,9%

Le tableau n° 29 permet de nous rendre compte que 42,4% des enfants qui déclarent avoir déjà appris à jouer d'un instrument choisissent le domicile familial comme lieu d'apprentissage. Cet item ne nous permet pas de savoir quel est le degré de formalisme de cet apprentissage au domicile. Y a-t-il un ou des instruments entreposés présents au domicile avec lesquels

¹⁷ Derbouka, tam-tam, xylophone et castagnettes sont cités.

¹⁸ Il s'agit quasi essentiellement de flûtes à bec.

l'enfant a simplement joué, ou y a-t-il eu des moments de transmission entre un membre de la famille et l'enfant ? Les enfants, surtout les plus jeunes, ne font pas nécessairement une différenciation entre familiarisation, sensibilisation et apprentissage.

En revanche, ce résultat élevé nous conduit à penser que ces enfants, s'ils n'ont pas forcément réellement appris à jouer d'un instrument au sein de leur domicile, vivent dans des familles qui manifestent de l'intérêt pour la musique et de l'attrait pour les instruments.

Ce résultat, ainsi que ceux qui consacrent les familles comme le premier vecteur de fréquentation des équipements culturels, dessinent un profil de familles, qui si elles sont loin d'être socio-économiquement favorisées, attache une importance particulière à la culture et l'expression artistique.

L'école arrive en seconde position avec seulement 29,1% de citations : les instruments appris sont quasi-exclusivement la flûte à bec et le xylophone. La faible part de collégiens dans l'échantillon D.E.M.O.S (moins de 10%) explique en grande partie que l'école ne recueille pas de meilleurs résultats.

Ils sont en revanche 23,2% à déclarer avoir appris à jouer d'un instrument au sein d'un conservatoire. Ce qui rapporté à l'échantillon total représente 9,8% des enfants.

On peut s'interroger dans la mesure où l'un des objectifs de D.E.M.O.S est de « *S'adresser aux jeunes qui ne fréquentent ni le conservatoire, ni une école de musique...* ». Mais, sachant qu'au lancement du projet D.E.M.O.S, en janvier 2010, aucun enfant n'était inscrit dans un conservatoire, cela signifie qu'ils n'ont pas poursuivi l'apprentissage musical dans un conservatoire et que D.E.M.O.S constitue pour ces 9,8% une nouvelle occasion de bénéficier d'un apprentissage musical après une expérience qui n'a pas été concluante, ou qui n'a pu être poursuivie pour des raisons financières.

En mettant en œuvre une pédagogie différente de celle pratiquée en conservatoire, le rôle de D.E.M.O.S n'est donc pas seulement de toucher des populations qui n'ont eu aucun accès à l'apprentissage musical. Il s'agit également d'offrir à ceux, dont une première expérience en conservatoire ne s'est pas avérée concluante, la possibilité d'apprendre à jouer d'un instrument d'orchestre.

Tableau n° 30 : Connaissance des tonalités majeure/mineure :

Réponses	%
Mineure=triste; Majeure=joyeuse	8,6%
Mineure=triste; Majeure=triste	11,8%
Mineure=triste; Majeure=NSP	6,5%
Mineure=joyeuse; Majeure=triste	8,6%
Mineure=joyeuse; Majeure=joyeuse	0,9%
Mineure=NSP; Majeure= joyeuse	1,8%
Mineure=NSP; Majeure=triste	3,3%
Mineure=NSP; Majeure=NSP	58,6%
Total	100%

La question sur les tonalités majeure et mineure est sûrement celle qui fut la plus incomprise (par les enfants, mais c'était prévu !), mais surtout par les professeurs (Tableau n° 30).

« *Ils ne savent pas, on n'a pas encore appris* », « *et puis un majeure, ça peut être triste aussi* », « *Cette distinction n'a aucun sens réel en musique* ». Il ne s'agissait pas ici de tester leur connaissance, mais plutôt leur familiarité avec certains lieux communs concernant la musique classique. Nous partons du postulat, que le sens commun admet, que les sonorités du mode majeur paraissent plus joyeuses que celles du mode mineur. A travers les résultats nous pouvons mesurer la distance qu'ils ont avec cette opinion. Nous pourrions considérer que s'ils ne répondent pas « Mineure=triste; Majeure=joyeuse », ce n'est pas parce qu'ils contestent le raccourci, mais qu'ils n'en ont aucune idée.

Par ailleurs, cette question a aussi été insérée au sein de ce questionnaire dans le but de la renouveler l'an prochain pour mesurer l'évolution des réponses. Nous avons souhaité la traiter ici pour répondre aux interrogations qu'elle a suscitées. On constate alors que seuls 8,6% de l'échantillon à répondre « Mineure=triste; Majeure=joyeuse », soit autant que le contraire. Une partie de ces « bonnes » réponses sont également dues au hasard. Il serait en effet intéressant comment cela évolue sur les deux prochains exercices du projet.

5) L'apprentissage musical dans le cadre de D.E.M.O.S vu par les enfants

Cette partie est à l'évidence cruciale dans notre travail d'évaluation puisqu'à travers les données récoltées, les résultats recueillis rendent compte de comment les enfants reçoivent et perçoivent leur apprentissage : ils donnent leur point de vue. Aiment-ils ou pas ? Ont-ils envie de continuer ou non l'année prochaine ? Trouvent-ils cela difficile ? Amusant ?

Le point de vue des enfants est évidemment primordial. Tout acteur culturel peut prétendre ou se vanter de la réussite de son projet (qui ne pourra connaître qu'un succès grandissant à chaque édition !), si le premier public concerné n'a pas envie de revenir ou a envie de fuir, l'échec serait difficile à dissimuler. Mais ici, les résultats obtenus sont suffisamment éloquentes pour être difficilement contestables.

Tableau n° 31 : Le goût pour l'apprentissage de l'instrument :

Aimes-tu apprendre à jouer de ton instrument ?	%	Age moyen	Garçons	Filles
0	3,4%	9,16	58,3%	41,7%
1	0,9%	8,7	0%	100%
2	0,9%	8,7	66,7%	33,3%
3	1,1%	9	0%	100%
4	0,6%	10,5	50%	50%
5	5,4%	10,21	47,4%	52,6%
6	3,4%	10,58	41,7%	58,3%
7	5,4%	10,21	42,1%	57,9%
8	5,1%	10,22	33,3%	66,7%
9	9,4%	9,57	30,3%	69,7%
10	64,5%	9,47	41%	59%
Total	100%			

La note moyenne obtenue à la question « Aimes-tu apprendre à jouer de ton instrument ? » est 8,61/10. Ils sont 79% à donner une note supérieure ou égale à 8/10 et seulement 6,9% à avoir donné une note inférieure à la moyenne. 64,5% ont attribué la note maximale, contre 3,4% à la plus faible.

Les notes supérieures ou égales à la moyenne présentent toutes une moyenne d'âge supérieure à 9,47 ans, alors que les moyennes d'âges pour les notes allant de 0/10 à 3/10 sont comprises entre 8,7 ans et 9,16 ans. Les enfants de 7 et 8 ans sont parmi ceux qui ont mis les notes les plus mauvaises. Si les résultats globaux sont très bons, cette précision mérite d'être prise en compte dans l'évolution de l'expérience pédagogique.

Selon les sexes, on remarque que si les garçons sont autant que les filles à attribuer la note de 10/10, ils sont surreprésentés dans toutes les notes inférieures à la moyenne, à l'exception de la note 3. Ils représentent près de 60% des 0/10, alors que nous le rappelons, ils ne représentent que 40% de l'échantillon.

Tableau n° 32 : L'instrument à la maison :

Es-tu content d'avoir ton instrument à la maison?	%
0	4,6%
1	1,4%
2	0,3%
3	1,1%
4	1,4%
5	3,1%
6	1,7%
7	2,9%
8	5,4%
9	8,9%
10	69,1%
Total	100%

Élément important voulu dans le cadre de la pédagogie mise en œuvre, nous avons interrogé les enfants pour savoir s'ils étaient contents d'avoir leur instrument à la maison (Tableau n° 32).

La note moyenne obtenue s'élève à 8,72/10. Ils sont 83,4% à donner une note supérieure ou égale à 8/10 et 8,8% à attribuer une note inférieure à la moyenne. Ces résultats légèrement supérieurs à ceux de la question « aimes tu apprendre à jouer de ton instrument » s'expliquent par le fait que même des enfants qui déclarent ne pas aimer apprendre à jouer de leur instrument, se disent contents de l'avoir à la maison.

Dans nos échanges avec les enfants, nous avons très fréquemment relevé un sentiment de fierté, mais aussi de responsabilité de se voir confier un instrument. C'est d'ailleurs la responsabilité qui conduit certains à répondre qu'ils ne sont pas contents : « moi j'aime pas l'avoir à la maison, parce que mon petit frère il le prend, et il va l'abîmer ». « Je veux pas le ramener chez moi, mes frères, c'est des fous ».

Tableau n° 33 : L'envie de continuer à jouer de son instrument l'année prochaine :

As tu envie de continuer d'apprendre à jouer de ton d'instrument l'année prochaine?	%
0	9,6%
1	0,3%
2	3,1%
3	3,1%
4	2,3%
5	7,6%
6	2,3%
7	3,4%
8	5,9%
9	6,5%
10	55,8%
Total	100%

Question particulièrement importante, l'envie de continuer d'apprendre à jouer de son instrument l'année prochaine, recueille une note moyenne de 7,65/10, avec 68,2% de réponses supérieures ou égales à 8/10. Les notes inférieures à la moyenne atteignent les 18,4%.

Avec un taux de satisfaction de 75,6%, ces résultats s'ils sont légèrement inférieurs à ceux des réponses précédentes, demeurent élevés. Environ 70% des enfants manifestent une forte envie de continuer à apprendre à jouer de leur instrument.

Nous allons mieux comprendre toutefois pourquoi ces résultats sont légèrement en deçà des précédents à la lueur des résultats suivants (Tableaux n° 34 à n° 39).

La note moyenne attribuée par les garçons est de 7,17/10 et pour les filles 7,96/10. Il n'y a pas de différences sensibles dans les notes selon l'âge de l'enfant. Les notes ne varient au maximum que de deux dixièmes selon l'âge.

Tableau n° 34 : L'envie d'apprendre à jouer d'un autre instrument :

Aimerais-tu apprendre à jouer d'un autre instrument?	%
0	7,9%
1	1,4%
2	0,8%
3	0,3%
4	0,8%
5	3,7%
6	2%
7	3,4%
8	5,6%
9	5,6%
10	68,4%
Total	100%

Les résultats à la question « Aimerais tu apprendre à jouer d'un autre instrument ? » vont nous permettre de poser un regard différent sur les résultats précédents (Tableau n° 34):

La note moyenne obtenue est de 8,41/10, avec 68,4% de 10/10 et 80% de réponses supérieures ou égales à 8/10.

Nous avons cherché à en savoir plus sur cette importante envie d'apprendre à jouer d'un autre instrument. Ceux qui ont envie d'un autre instrument sont ils ceux qui ne veulent pas continuer à apprendre à jouer de leur instrument ? Ou au contraire, sont ils ceux qui veulent continuer ?

Dans le tableau n° 35, nous avons extrait les réponses de ceux qui ont attribué la note de 0/10 à l'envie de continuer leur instrument.

Tableau n° 35 : L'envie d'apprendre à jouer d'un autre instrument, chez les enfants ayant attribué la note de 0/10 pour leur envie de continuer avec leur instrument :

Aimerais-tu apprendre à jouer d'un autre instrument?	Réponses de ceux ayant attribué la note de 0/10 pour leur envie de continuer leur instrument
0	23,5%
1	0%
2	0%
3	0%
4	2,9%
5	5,9%
6	0%
7	5,9%
8	2,9%
9	0%
10	58,8%
Total	100%

La note moyenne des réponses (6,94/10) n'est pas le chiffre le plus significatif ici. La note peut tout de même être considérée comme élevée dans la mesure où, tous ces enfants ont attribué la note 0/10 à l'envie de continuer leur instrument.

Les notes maximales et minimales sont plus intéressantes : ils sont en effet 58,8% à attribuer la note de 10/10 à l'envie d'apprendre à jouer d'un autre instrument. Ainsi pour plus de 60% des enfants (61,7% ont attribué une note supérieure ou égale à 8/10), la raison pour laquelle ils ne souhaitent pas continuer à apprendre à jouer de leur instrument, est qu'ils ont le désir d'apprendre à jouer d'un autre instrument.

Ils sont 23,5% à avoir donné la note de 0/10, et 26,4% une note inférieure à la moyenne. Ceux qui ont attribué la note de 0/10 aux deux questions, et qui donc manifestent clairement et fermement leur absence d'envie de poursuivre un apprentissage musical quel qu'il soit, représentent que 1,83% du total de l'échantillon.

On peut donc affirmer que les enfants participant à D.E.M.O.S souhaitent à une large majorité continuer à apprendre à jouer de leur instrument, et que parmi ceux qui ne souhaitent pas continuer, une majorité souhaite apprendre un autre instrument.

On peut aussi supposer, vu l'importance de l'envie d'apprendre un autre instrument, qu'une partie non quantifiable des enfants ayant abandonné le projet avant la fin des 6 premiers mois, avaient envie d'apprendre un autre instrument.

Tableau n° 36 : L'envie d'apprendre à jouer d'un autre instrument, chez les enfants ayant attribué une note inférieure ou égale à 5/10 pour leur envie de continuer avec leur instrument :

Aimerais-tu apprendre à jouer d'un autre instrument ?	Réponses de ceux ayant attribué une note inférieure ou égale à 5/10 pour leur envie de continuer leur instrument
0	14,1%
1	2,2%
2	2,2%
3	1,1%
4	1,1%
5	6,5%
6	2,2%
7	5,4%
8	6,5%
9	3,3%
10	55,4%
Total	100%

Pour le tableau n° 36, nous avons procédé comme précédemment en nous intéressant cette fois à tous ceux qui avaient attribué une note inférieure ou égale à la moyenne pour leur envie de continuer d'apprendre à jouer de leur instrument.

La note moyenne s'élève dans ce cas à 7,34/10. Dans l'ensemble, les résultats sont très proches de ceux qui avaient attribué 0/10, avec toutefois un peu plus de nuances dans la distribution des notes : on relève beaucoup moins de 0/10 (14,1% contre 23,5%) et légèrement moins de 10/10 (55,4% contre 58,8%), mais les notes intermédiaires demeurent plus représentées (6,5% de 8/10 contre 2,9% ou 3,3% de 9/10 contre 0%).

Tableau n° 37 : L'envie d'apprendre à jouer d'un autre instrument, chez les enfants ayant attribué une note supérieure ou égale à 8/10 pour leur envie de continuer avec leur instrument :

Aimerais-tu apprendre à jouer d'un autre instrument?	Réponses de ceux ayant attribué une note égale ou supérieure à 8/10 pour leur envie de continuer leur instrument
0	5,8%
1	1,2%
2	0,4%
3	0%
4	0,8%
5	2,9%
6	1,7%
7	2,1%
8	5,4%
9	6,6%
10	72,6%
Total	100%

Pour le tableau n° 37, nous avons extrait les réponses supérieures ou égales à 8/10 concernant l'envie de continuer d'apprendre à jouer de leur instrument.

On remarque alors que ceux qui ont envie de continuer, ont encore plus envie que les autres d'apprendre un instrument supplémentaire. La note moyenne obtenue est de 8,77/10, avec 72,6% de 10/10 et moins de 10% de notes inférieures à la moyenne.

Ainsi à partir des résultats des tableaux n° 35, N° 36 et n° 37, on observe que plus de 9 enfants sur 10 participant à D.E.M.O.S manifestent soit un fort désir de continuer à apprendre à jouer de son instrument, soit l'envie d'apprendre à jouer d'un autre instrument, qu'ils souhaitent continuer ou non l'apprentissage de leur premier instrument.

L'objectif de D.E.M.O.S « *donner aux jeunes une éducation artistique en vue de susciter une inscription durable dans une pratique musicale* » apparaît ici en passe d'être atteint.

Tableau n° 38 : Les instruments que les enfants aimeraient apprendre :

Instruments	%
Piano	56,4%
Saxophone	11,9%
Violoncelle	13,1%
Contrebasse	9%
Trombone	3,8%
Violon	12,2%
Trompette	8,7%
Harpe	17,3%
Basson	2,9%
Guitare	50%
Batterie	23,4%
Alto	8,7%
Clarinette	2,2%
Autres	1,6%

Piano (56,4%), guitare (50%) et batterie (23,4%) arrivent en tête des instruments que les enfants aimeraient apprendre (Tableau n° 38). Le total des réponses est très largement supérieur à 100%, puisque de nombreux enfants ont fait part de leur envie d'apprendre plusieurs instruments.

Si le trio de tête n'est pas véritablement surprenant, la harpe, se classe en 4^{ème} place avec 17,3% de citations. Actuellement, nous n'avons pas d'explication particulière concernant cet intérêt manifeste pour la harpe, notamment chez les plus jeunes.

S'ils ne figurent pas en tête des instruments que les enfants aimeraient le plus pratiqués, les instruments d'orchestre sont bien représentés : ils totalisent plus de 60% de citations.

Il faut également garder à l'esprit qu'une large majorité de ceux qui ont répondu à cette question entend poursuivre l'apprentissage de leur instrument dans le cadre de D.E.M.O.S : ainsi pour le plus grand nombre, il s'agit d'une volonté d'apprendre un nouvel instrument en plus de leur instrument d'orchestre.

Tableau n° 39 : De la facilité de l'apprentissage musical :

Apprendre à jouer de ton instrument, tu dirais que c'est facile ?	%
0	11,0%
1	1,7%
2	1,2%
3	5,8%
4	4,3%
5	21,3%
6	8%
7	5,5%
8	8,6%
9	7,5%
10	25,4%
Total	100%

A travers les questions « Apprendre à jouer de ton instrument, tu dirais que c'est facile ? » et « Apprendre à jouer de ton instrument, tu dirais que c'est amusant ? » (Tableaux n° 39 et n° 40), nous avons voulu mettre en lumière le rapport des enfants à

la pédagogie proposée, mais aussi leur rapport à l'effort et à la discipline nécessaire pour l'apprentissage de la pratique musicale et orchestrale.

La note moyenne des réponses concernant la facilité de l'apprentissage est la plus faible de toutes les questions pour lesquelles nous avons utilisé une échelle de Lickert, sachant que 10 correspond à très facile et 0 très difficile. La moyenne s'élève à 6,2/10.

L'écart entre les réponses des garçons et filles est très faible (6,23/10 pour les garçons et 6,19/10 pour les filles). La différence est légèrement plus importante selon l'âge, mais on constate tout de même une homogénéité des réponses : les moins de 9 ans attribuent en moyenne de 6,43/10, quand les plus de 9 ans attribuent une note moyenne de 6,12/10. Cet écart s'il est assez faible, nous livre tout de même une information importante : les plus jeunes ne trouvent pas plus difficile que les plus âgés l'apprentissage proposé, signe que la pédagogie mise en œuvre est adaptée à la classe d'âge concernée par le projet D.E.M.O.S.

41,5% des enfants ont attribué une note supérieure ou égale à 8/10. 24% ont donné une inférieure à la moyenne. La note de 5/10 recueille à elle seule 21,3% des réponses. C'est le score le plus élevé pour cette note parmi les différentes échelles de notation que nous avons utilisées. Cette mesure dans les réponses, la distribution des notes moins portée sur les extrêmes et la moyenne générale de 6,2/10, nous montrent globalement que les enfants considèrent que l'apprentissage n'est ni très facile, ni très difficile, mais qu'il demande concentration et travail.

Ces résultats gagnent en intérêt mis en relation avec les réponses concernant la dimension ludique de l'apprentissage (Tableau n° 40).

Tableau n ° 40 : Dimension ludique de l'apprentissage musicale dans le cadre de DEMOS :

Apprendre à jouer de ton instrument, tu dirais que c'est amusant ?	%
0	5,7%
1	1,1%
2	0,9%
3	1,7%
4	0,6%
5	6,6%
6	4%
7	5,7%
8	8,8%
9	6,6%
10	58,4%
Total	100%

La note moyenne obtenue s'élève à 8,2/10. 73,8% des enfants ont attribué une note supérieure ou égale à 8/10. 10% des enfants attribuent une note inférieure à la moyenne. La note moyenne des filles s'élève à 8,28/10 et celles des garçons 8,08/10. Les plus jeunes trouvent légèrement plus « amusant » l'apprentissage : la moyenne pour les moins de 9 ans est de 8,47/10, alors que pour les plus de 9 ans elle s'élève à 8,1/10.

Ces moyennes élevées nous signalent que si les enfants ne trouvent pas l'apprentissage « très facile », ils sont une très large majorité à le considérer comme « amusant », voire « très amusant » : 58,4% des enfants ont attribué 10/10 pour « amusant », alors qu'ils ne sont que 25,4% à avoir retenu « facile ».

Ainsi les enfants n'établissent pas de corrélation entre facilité et plaisir : l'effort et la concentration nécessaire à l'apprentissage ne constitue pas pour eux un obstacle à l'amusement et au plaisir. Cet élément est particulièrement important tant il touche le cœur de la pédagogie mise en œuvre dans le cadre de D.E.M.O.S. Si le travail est nécessaire, nous considérons que la notion de plaisir pour les enfants est capitale, si l'on souhaite qu'ils s'inscrivent dans une pratique durable.

Tableau n° 41 : L'envie de devenir musicien :

Aimerais-tu devenir musicien ?	%
0	22,8%
1	2,3%
2	1,1%
3	2,3%
4	3,4%
5	6,3%
6	3%
7	4,6%
8	6,6%
9	5,1%
10	43%
Total	100%

La question « Aimerais-tu devenir musicien ? » (Tableau n° 42) avait pour but de sonder les enfants sur leur perception de la pratique amateur. S'inscrivent-ils dans une logique professionnelle ou voient-ils leur apprentissage comme un loisir.

La note moyenne est peu élevée : 6,3/10, ce qui montre, que dans leur ensemble les enfants n'associent pas l'apprentissage d'un instrument avec l'objectif de devenir musicien professionnel.

Ils sont tout de même 54,7% à avoir attribué une note supérieure ou égale à 8/10. 38,2% d'entre eux ont donné une note inférieure ou égale à la moyenne. L'analyse des réponses selon les âges précise le sens des réponses.

Plus les enfants sont jeunes, plus ils manifestent l'envie de devenir professionnels. Ainsi, la note moyenne des moins de 9 ans est de 6,97/10, de 6,5/10 pour les enfants de 9 ans, et de 5,93/10 pour les 10 ans et plus. Cette évolution à la baisse de l'envie de devenir musicien en fonction de l'âge montre que plus l'enfant est âgé, plus il avance dans sa réflexion quant à son avenir et à

la formalisation d'un projet professionnel ancré dans la réalité et le champ des possibles, alors que les plus jeunes sont encore portés sur des orientations « rêvées », comme sportif, artiste, vétérinaire, pompier, docteur, policier...

Si des enfants manifestent réellement l'envie de devenir musicien professionnel, ce n'est pas le cas de la majorité d'entre eux. Cette compréhension de D.E.M.O.S et l'envie de continuer d'apprendre dans le cadre d'une pratique amateur, sans visée professionnelle, doivent être considérées comme une réussite pédagogique.

Il faut toutefois signaler l'écart significatif entre les réponses des filles et des garçons : la moyenne des filles s'élève à 6,7/10 et celles des garçons 5,7/10.

Nous avons observé que dans l'ensemble, les filles étaient légèrement plus réceptives que les garçons au projet, à travers les notes attribuées aux différentes questions. L'existence d'un écart n'est donc pas surprenant, mais plutôt cohérent avec l'ensemble des résultats. Pour autant, l'ampleur de cet écart (1 point de moyenne) est importante.

A l'instar de l'analyse des résultats à la question « La musique classique, c'est pour qui ? » (Tableau n°25), nous émettons l'hypothèse que les garçons ressentent davantage le poids des phénomènes d'exclusion et de discriminations socioéconomiques. Ils en prendraient conscience très jeunes, et dès lors, ils tendraient à les anticiper en auto-restreignant le champ des possibles en matière d'orientation professionnelle, s'interdisant certains choix.

6) Mise en œuvre de la pédagogie D.E.M.O.S

A priori, les conditions et les moyens de mise en œuvre du projet se voulaient être identiques dans tous les ateliers, la réalité du terrain nous a montré des disparités importantes.

Il ne s'agit pas ici de dresser la liste des bons et des mauvais ateliers, ou d'établir un classement. Ce n'est pas notre mission. L'objectif, est, à partir des séances observées et des entretiens réalisés, de mettre en lumière ce qui est facteur d'un bon déroulement, garant de la qualité de l'apprentissage dispensé. Nous allons donc nous attacher à dégager les déterminants d'une ambiance propice au meilleur déroulement du projet, ainsi que les écueils à éviter.

La présence adulte :

L'objectif visé en matière de présence adulte était de 2 à 3 musiciens intervenants, ainsi que d'au moins une personne salariée de la structure sociale, identifiée comme le « Responsable Terrain ».

Cette présence adulte pouvait être renforcée par les passages réguliers des membres de l'équipe de l'A.P.S.V (coordinatrices territoriales, éducateur, responsable pédagogique). Une deuxième personne de la structure sociale pouvait également être présente, notamment dans les ateliers où les enfants étaient régulièrement réparties en sous-groupes selon leurs instruments.

Ainsi, les ateliers regroupant 15 enfants, pouvaient être encadrés par 3 à 5 adultes. Ce rapport adultes/enfant constitue une des clés de la réussite ou non du dispositif. Modifier ce rapport a des conséquences sur l'ambiance du cours, la concentration des enfants et donc sur leur disponibilité pour l'apprentissage. C'est exactement ce qui est constaté dans les établissements scolaires situés en Z.E.P : des effectifs de classes limités et une présence adulte renforcée par rapport aux établissements non situés en Z.E.P, offrent aux enseignants des meilleures conditions de travail et leur permettent d'accorder une plus grande attention aux enfants. Si l'on peut discuter de la réussite ou non des Z.E.P, personne ne conteste l'effet produit par le renforcement de la présence adulte et la limitation des effectifs.

Dans la majorité des ateliers, les musiciens intervenants étaient 2 à être présents simultanément. Certains ateliers comptaient 3 musiciens intervenants, mais ils se relayaient en fonction de leurs obligations professionnelles extérieures à D.E.M.O.S, en se répartissant les séances.

Si l'importance de la présence adulte constitue indéniablement un facteur de bon déroulement de l'apprentissage, cela ne saurait être un facteur suffisant. Au-delà de la simple présence, le degré d'implication des acteurs des ateliers (musiciens et responsables terrain et structures), leurs relations, leur capacité à travailler en synergie, en amont et en aval des ateliers, sont autant d'éléments nécessaires au déroulement du projet dans les meilleures conditions.

L'organisation du travail et les rapports au sein des binômes/trinômes

Si les musiciens dans leur ensemble retirent une grande satisfaction de leur participation au projet, leur motivation et les raisons qui les ont amenées à participer au projet sont d'une grande diversité.

Il y a ceux qui n'auraient voulu rater ce projet pour rien au monde, qui ont un goût prononcé pour les projets d'actions socioculturelles et s'inscrivent presque dans une démarche militante :

« Quand je suis tombé sur l'annonce pour le recrutement des musiciens, c'était le lendemain de la date limite des candidatures. Je me suis dépêché, ça m'a stressé, j'avais peur d'avoir manqué l'occasion de participer à un projet qui me semblait vraiment génial ! »

Des musiciens étaient particulièrement intéressés par la pédagogie du projet pour alimenter leur propre réflexion sur la pédagogie en matière d'apprentissage musical, quand d'autres ne faisaient pas de différences particulières avec des projets auxquels ils ont participé ou continuent de participer.

Certains avaient une posture que l'on pourrait qualifier de « missionnaire ». Ils pouvaient avoir tendance à exagérer la portée du projet.

« Sans ce projet, on ne sait pas ce qu'ils seraient en train de faire. Je préfère qu'ils jouent du violon, plutôt qu'ils braquent une banque ! ».

Nous avons entendu à plusieurs reprises au cours du projet ce type de propos, comme si les seules alternatives pour les enfants, étaient la musique ou le braquage.

A motivations différentes correspondent des degrés d'implication différents et des façons de faire différentes. Les différences peuvent alors autant constituer un atout qu'être source de conflits.

Les relations entre les musiciens de chaque binôme ou trinôme, leur capacité à se répartir les rôles et les tâches sont un déterminant important. La variété des profils des musiciens intervenants a été une véritable richesse. Dans la majorité des cas, les différences de parcours ont été davantage source de complémentarité que d'incompréhension ou de conflits.

Les difficultés qui ont pu être relevées au sein des binômes/trinômes peuvent être classées en deux catégories :

- des différents d'ordre pédagogique
- des difficultés dans les relations humaines

Si les musiciens disposaient d'une feuille de route pédagogique, avaient bénéficié de journées d'informations et de séances de formation, ils gardaient une autonomie suffisante dans la mise en œuvre de la pédagogie. Dans les 30 ateliers, nous n'avons pas observé les mêmes méthodes et les mêmes déroulements de cours, la même façon de s'adresser aux enfants. La feuille de route donnait les grandes lignes et l'esprit de la pédagogie, et elle fixait les objectifs. Les musiciens l'interprétaient. Ainsi, les différents d'ordre pédagogique découlaient des différences de point de vue et d'interprétation. Ces différents pouvaient se manifester notamment au sein des binômes, où l'un avait une expérience beaucoup plus importante que l'autre dans l'enseignement. Le rôle de régulation et de conseils de l'équipe de l'A.P.S.V (coordinatrices territoriales et responsable pédagogique) a permis de limiter les difficultés de ce type.

Une des sources de différents d'ordre pédagogique qui avait une importance particulière dans le déroulement des ateliers concernaient la préparation des cours. Certains des musiciens travaillaient en amont chaque cours, établissaient un programme

d'exercices organisés, prévoyaient un jeu, amenaient un extrait d'une œuvre à écouter... Il y avait donc des binômes au sein desquels :

- aucun des musiciens ne préparaient les cours et improvisaient en séance ;
- un seul des musiciens préparait le cours : dans ce cas de figure, soit les musiciens se satisfaisaient de cette organisation, soit celui qui préparait son cours reprochait à l'autre de ne pas le faire (généralement sans le dire), soit c'est l'autre qui vivait mal la situation de ne pas être « leader » du binôme et se mettait en retrait, consciemment ou non.

« Au début j'étais remonté avec mon binôme, elle, elle prépare pas. Alors moi je me suis dit si elle prépare pas ... »

Un musicien intervenant.

- tous les musiciens préparaient le cours, ce qui constitue bien évidemment le cas de figure idéal, sauf quand les musiciens ont effectué leur préparation chacun dans leur coin, sans concertation. Cette situation se retrouvait davantage dans les binômes les plus égalitaires dans la répartition des rôles et tâches. Quand les musiciens arrivaient en début de séance avec chacun son programme en tête, sans temps d'échange commun en amont, le déroulement du cours se rapproche davantage de ceux où rien n'avait été préparé.

La préparation du cours est un élément fondamental du bon déroulement de celui-ci. En effet, les musiciens qui n'ont pu préparer le cours ensemble, en amont, sont obligés de se concerter en permanence pour savoir quel sera l'exercice ou l'activité suivante. Ce qui a des conséquences désastreuses sur la concentration, l'attention et la motivation des enfants. Le moindre temps mort, même très court, dans le déroulement du cours, provoque au mieux une baisse d'attention, et au pire ouvre la porte au chahut. S'il y a donc plusieurs temps morts de ce type au cours de la séance, les efforts qui sont nécessaires pour capter à nouveau l'attention des enfants et les remobiliser constituent des pertes de temps et d'énergie considérables. En outre, ces dépenses d'énergie supplémentaires sont fatigantes et usantes pour les musiciens.

Le travail de préparation en commun permet d'éviter ces temps morts et d'installer une dynamique de travail positive. Même si dans tous les ateliers, il y a eu des bonnes et des moins bonnes séances, les cours les plus préparés, sont ceux où l'ambiance de classe est la plus calme et studieuse.

Dans tout type d'organisation du travail, dans toute équipe, les difficultés dans les relations humaines ne peuvent être évitées. Le principal réside dans le fait que ces difficultés ne doivent pas porter atteinte au bon déroulement du projet et donc avoir des conséquences pour les enfants.

Dans les cas où nous avons constaté des difficultés relationnelles au sein des binômes/trinômes, elles étaient suffisamment contenues pour ne pas interférer sur le bon déroulement du cours, mais suffisamment palpables pour voir la différence avec les binômes/trinômes où chacun avait trouvé sa place et s’y sentait bien.

Au delà des « incompatibilités » de caractère, nous avons observé des situations de rivalité : il était fréquent qu’au sein d’un binôme, l’un des musiciens ait un sens du relationnel et du contact avec les enfants plus développé que l’autre. Dès lors, le moins à l’aise, pour qui la chose était la moins naturelle, pouvait se sentir relégué en arrière plan. Le plus à l’aise prenant la direction du cours, l’autre étant réduit au rôle d’assistant dans la mise en œuvre des exercices auprès des enfants.

L’idée de proposer aux musiciens intervenants qui connaissaient des difficultés au sein de leur binôme de pouvoir rencontrer ensemble un psychologue du travail s’est avérée efficace pour travailler sur certaines situations conflictuelles.

Un des musiciens nous a confié qu’il avait eu beaucoup de mal à supporter son collègue, au point de remettre en cause sa participation au projet. L’échange qu’ils ont pu avoir avec le psychologue a été salvateur et a permis de lever les non-dits et malentendus. S’ils ne sont pas devenus amis pour autant, chacun a trouvé sa place au sein du binôme et a pu poursuivre le travail en équipe.

« Heureusement qu’il y a eu ce truc de psychologue, ça m’a permis de prendre du recul, et de me dire, il faut que j’accepte comment il est. Et puis heureusement il a dit une chose, parce que j’étais à deux doigts d’arrêter, il a dit « vraiment je te remercie, tu fais des choses formidables avec les enfants », le fait qu’il l’ai dit, ça m’a fait vraiment du bien »

Un musicien intervenant.

L’implication des responsables terrain et les relations musiciens intervenants / structures sociales

A l’instar des différences de préparation des cours par les musiciens, le degré d’implication des structures sociales et des responsables terrain et structure, pouvait varier fortement. Lorsque des difficultés liées à l’implication étaient constatées, elles pouvaient avoir deux sources : soit la structure sociale ne disposait pas des ressources humaines nécessaires pour assurer la présence régulière d’un animateur à chaque atelier, soit l’animateur concerné ne manifestait que peu d’intérêt pour le projet.

De nombreuses structures sociales, principalement associatives, mais aussi des services municipaux connaissent des difficultés budgétaires qui ne peuvent être sous estimées. Les baisses de financements et subventions touchent beaucoup de structures et elles n’ont pas nécessairement les moyens humains de remplir les objectifs de participation d’un adulte aux ateliers. L’existence même de certaines structures peut être menacée. Ainsi, par exemple, nous avons observé qu’un des centres socioculturels avait annulé toutes ses activités du mois d’août pour assurer son équilibre budgétaire.

Pourtant, l'implication est capitale dans la mise œuvre du projet. Les structures sociales jouent un rôle important de médiateur entre les musiciens et les enfants. Les structures, les animateurs et éducateurs qui y travaillent sont des éléments de repères pour des enfants qui se retrouvent confrontés à des personnes, un univers, un langage et des codes qu'ils ne connaissent pas, qu'ils découvrent et réciproquement. Le fait de partager cette découverte avec un ou des adultes, qui sont des figures connues et reconnues, facilite l'apprentissage. Les animateurs ont un rôle prescripteur vis à vis d'enfants qui les respectent, voire pour certains, les admirent. Ainsi, l'attitude et la disponibilité de l'animateur vis à vis du projet et des musiciens intervenants ont une influence directe sur l'attitude des enfants.

« Si les enfants voient que c'est important pour moi, ils vont plus facilement penser que c'est important pour eux »

Un animateur.

Ainsi, la présence et la participation des animateurs étaient variables : dans certains ateliers, ils étaient absents, leur rôle se limitant à la mise à disposition de la salle de cours et à passer une tête de temps en temps. Dans d'autres, l'animateur était pleinement impliqué, prenait en charge la gestion de la discipline, les professeurs pouvant alors se consacrer entièrement à l'enseignement, voire pour une minorité, apprenaient à jouer d'un instrument avec enfants. Ce dernier cas de figure, qui constituait un souhait initial lors du lancement de D.E.M.O.S, était idéal. On peut regretter le fait que peu en aient eu l'occasion.

Dans une faible minorité d'ateliers, le désintérêt de l'animateur pour le projet était flagrant. Nous avons assisté par exemple à une séance, où à l'heure du début de l'atelier, le responsable terrain avait terminé sa journée, laissant un stagiaire suivre celui-ci. Le stagiaire est resté impassible, au fond de la salle, jouant avec une console de jeux vidéo portable, pendant que le musicien était débordé par 4 élèves un peu turbulents.

Si le manque de moyens humains et financiers des structures est une réalité qui ne peut être occultée, il importe qu'une attention particulière soit portée à l'envie de prendre part au projet des animateurs.

« Au début, on avait un animateur super bien, motivé. Mais il était tellement bien qu'il a eu une promotion au sein de l'association et ne pouvait plus suivre le projet. Celui qui l'a remplacé, ce n'est pas la même chose. Il est juste présent. »

Un musicien intervenant.

Ce point critique ne doit pas faire oublier que dans une majorité d'ateliers, les responsables de terrain se sont très fortement impliqués. Ils sont un des éléments clés de la bonne réception du projet par les enfants.

« Avec l'association, ça se passe super bien, ils sont impliqués, ça fonctionne bien, y a rien à redire »

Un musicien intervenant

« Le centre fait un boulot indispensable, ils assurent le suivi des enfants, ils appellent les parents, sans eux ça ne pourrait pas fonctionner ».

Un musicien intervenant

« X est vraiment formidable ! J'admire le travail qu'il fait, quelle implication, et sans jamais compter ses efforts ! »

Un musicien intervenant.

Conséquence des différents degrés d'implication, les relations entre les musiciens intervenants et responsables terrain étaient variables. Certaines associations musiciens/responsables terrain ont dégagé une synergie et une complicité très favorables au projet, quand d'autres se sont limitées au strict minimum, formules de politesse et échange d'informations organisationnelles. Dans ces situations que nous avons observées, nous avons eu l'impression que deux mondes ne s'étaient pas rencontrés, ils coexistaient pacifiquement et assuraient le service minimum dans leur relation. Ces difficultés de compréhension et les malentendus générés sont relativement classiques entre acteurs culturels et acteurs sociaux. L'avantage de D.E.M.O.S par rapport à d'autres projets faisant intervenir acteurs culturels et sociaux, c'est le rôle de médiation, voire de tampon joué par l'A.P.S.V. Consciente des difficultés de rencontre entre les deux milieux, l'A.P.S.V, dont l'équipe comprenait des personnes issues tant du champ artistique que social, a toujours veillé à ce que les uns ne se sentent pas pris de haut ou ignorés par les autres.

Si la possibilité d'une intervention d'un psychologue du travail ne paraît pas forcément opportune dans ces situations, des temps d'échange et de médiation pourraient à l'avenir être organisés pour favoriser la rencontre. Ces temps se tiendraient idéalement en un lieu neutre. Les réunions de coordination pouvant difficilement remplir ce rôle.

Les relations musiciens intervenants / enfants

Dans les relations musiciens/enfants, et l'attitude des musiciens vis à vis des enfants, nous avons relevé beaucoup d'analogie avec le déroulement des cours dans une classe d'un établissement scolaire.

Il y avait des musiciens qui avaient une grande expérience de l'enseignement, d'autres très peu ou pas du tout. D'autres étaient des « habitués » de différents projets d'action socioculturelle à destination des habitants des quartiers populaires et concevaient leur participation à D.E.M.O.S comme une continuité dans leur parcours :

« Pour moi les enfants de D.E.M.O.S n'ont aucune différences avec les élèves que je peux avoir dans le cadre de mes autres activités, je procède de la même manière qu'avec mes élèves au conservatoire, je n'ai pas une attitude différente ».

Un musicien intervenant.

Quand d'autres partaient vers l'inconnu, à l'instar de jeunes professeurs qui effectuent leur première rentrée dans un collège situé en zone d'éducation prioritaire, et n'avaient jamais mis les pieds en banlieue, si ce n'est pour aller à l'aéroport.

« *Comment va-t-on dompter ces enfants ?* ». Un musicien intervenant.

« La différence avec mes élèves au conservatoire, c'est la concentration. Ici, la moindre chose qui s'est passée juste avant le cours, ou des problèmes que rencontrent l'enfant vont avoir une incidence sur le cours, sur l'attention des enfants ».

Un musicien intervenant.

La diversité des profils dans la composition des binômes a permis dans une large majorité d'ateliers de trouver un équilibre en terme d'attitudes à l'égard des enfants.

Il y avait au sein des différents ateliers, des musiciens plus sévères, quand d'autres étaient plus « cool » et proches des enfants. Nous ne pensons pas qu'il y ait une bonne attitude particulière à indiquer aux musiciens pour assurer une bonne réception de l'enseignement. Les enfants peuvent autant apprécier ou détester un professeur sévère.

Le plus important est que les enfants ressentent la sincérité dans l'attitude de l'adulte. Un enseignant qui veut être sévère de peur de se faire déborder, alors qu'il n'est pas naturellement disposé à l'être, se fera déborder. Pire pour asseoir son autorité, ou masquer son manque d'autorité, il pourra être amené à prendre des décisions injustes et arbitraires. Celui qui pense qu'être « cool » facilitera les relations avec les enfants se fera également débordé si ce n'est pas un trait naturel de son caractère.

Les enfants ressentent le manque d'assurance et quand ils ont trouvé la faille, il devient alors très difficile de faire marche arrière. Les musiciens doivent donc avant tout chercher à adopter l'attitude la plus naturelle.

Dans un nombre limité de cas, nous avons observé des situations où des professeurs pouvaient avoir tendance à porter une attention plus particulière et importante aux élèves, qui leur semblait les plus doués. Ce qui est aux antipodes de l'esprit du projet, mais constitue hélas, un grand classique parmi les relations enseignants/élèves.

Nous avons par exemple assisté à une scène qui a particulièrement attiré notre attention où un musicien, invite, sans succès, mais avec une relative insistance, un seul enfant, devant tous les autres, à venir lui rendre visite au conservatoire où il enseigne. D'autres ont voulu s'inscrire dans cette invitation, mais n'ont pas insisté devant le manque d'enthousiasme du musicien. Ce dernier nous confiera par la suite, comme il regrette la décision de cet enfant, qu'il considère comme prometteur. Si ce type de

comportements est demeuré exceptionnel, il convient de le signaler, tant les effets sur les enfants et leur motivation peuvent être néfastes.

Le rôle de régulation de l'équipe de l'A.P.S.V

Le travail de l'équipe de l'A.P.S.V, le rôle de suivi et de régulation assuré sur le terrain a été quasi-unanimement salué par les musiciens et travailleurs des structures sociales avec lesquels nous avons échangé.

« Y a rien à redire, ils étaient toujours disponibles, on pouvait compter sur eux ».

Un animateur.

Leur présence régulière dans les ateliers a permis d'assurer la bonne circulation des informations, le signalement des difficultés, mais aussi de répondre à un certains de questions et de besoins d'ordre logistique. Le principal reproche qui a pu être fait à leur sujet émane des structures sociales :

« On nous envoie je sais pas combien de mails, y a toujours des changements, dès fois ils oublient que nous, on est pas à temps plein sur le projet, on a d'autres choses, d'autres enfants, voilà, on peut pas abandonner tous les autres pour faire que ça, mais à part ça sinon ça fonctionne très bien ».

Un animateur.

Au delà des différentes missions effectuées par les coordinateurs territoriaux, leur rôle a été particulièrement important dans l'échange et la négociation avec des musiciens intervenants qui demandaient l'exclusion de certains enfants. Chacun de ces cas était discuté, négocié, afin que l'exclusion ne puisse être qu'une mesure exceptionnelle. La règle du refus de l'exclusion a été portée par l'ensemble de l'équipe de l'A.P.S.V, partant du principe que c'était l'objectif même de D.E.M.O.S de poursuivre et d'insister avec les enfants qui rencontrent et/ou causent des problèmes. Ce parti pris a permis d'éviter plusieurs exclusions demandées par les professeurs : la philosophie pédagogique de l'équipe reposant sur le principe que ceux qui ont des problèmes ont besoin de « plus » et non de « moins ».

Les partitions

De janvier au courant du mois de mars, les cours étaient consacrés à la découverte de l'instrument et à son appropriation par les enfants. Les partitions réalisées par les arrangeurs ont été transmises aux musiciens intervenants au cours de la seconde quinzaine du mois de mars.

Cette étape importante a constitué un tournant dans la mise en œuvre de la pédagogie. Après les trois premiers mois de familiarisation avec l'instrument, la maîtrise des partitions par les enfants en vue des concerts à la Salle Pleyel est devenu un objectif quasi-unique.

L'arrivée des partitions a suscité des réactions très contrastées de la part des professeurs. Les différences dans les réactions des musiciens ont fortement dépendu des instruments qu'ils pratiquaient et des œuvres retenues selon les orchestres. Ainsi, nous avons eu selon les instruments et les œuvres des réactions diamétralement opposées.

Certains ont trouvé les parties que devaient jouer les enfants d'une trop grande simplicité ou trop répétitives :

« Franchement, quand tu vois ce que doivent jouer les enfants, tu sais qu'ils vont vite se faire chier. Ça n'a pas d'intérêt, ils risquent de se lasser. Je sais pas, moi. Alors peut être qu'en orchestre ça rendra bien, mais là tous seuls...c'est quoi le but de tout ça ? Est ce que c'est d'essayer que les enfants prennent du plaisir et veulent continuer après, ou c'est Pleyel ? »

Un musicien intervenant.

Alors que d'autres reprochaient au contraire une trop grande complexité de certaines parties :

« Ils croient quoi avec ça, c'est pas des petits chiens savants ! Ils ne se rendent pas compte. Ça va être les musiciens qui vont tout jouer, les gamins seront sur scène pour la photo, ça rendra bien, car tout sera joué par des professionnels. Je me pose vraiment des questions sur le fait que je continue ce projet. Je veux pas pénaliser les enfants, mais je veux pas cautionner ce type d'opération de communication »

Un musicien intervenant.

De nombreux échanges ont eu lieu sur le sujet. Des modifications ont été apportées à certaines partitions et des extraits d'œuvre jugés trop complexes ont été retirés. Si les modifications allaient dans le sens des remarques formulées par les musiciens, elles ont tout de même pu en frustrer d'autres.

« Nous avons une des trois œuvres du programme, qui pour les enfants étaient plus complexe. Avec mon binôme, on s'est attelé à travailler en premier cet extrait, on a pris le taureau par les cornes, et au moment où on est en train de surmonter les difficultés avec les enfants, on nous dit « oh c'est trop compliqué, on le retire », tout ça à un mois du concert. J'étais dégoûté, comment tu veux que les gosses comprennent ça ? »

Un musicien intervenant.

Le responsable pédagogique du projet a entendu ces critiques qui seront prises en compte dans les futures commandes d'arrangement :

« Les deux arrangeurs, ils nous ont donné exactement ce qu'on avait demandé (...). C'était l'idée de jouer une partie simple à l'intérieur d'un ensemble, qui allait sonner, comme sonnerait l'original (...). « Mais l'inconvénient de ça, c'est que ça ne se travaille pas à la maison (...). Sur les 3 mois passés à jouer les partitions, ce que les gamins ont fait chez eux a pas dû être très exaltant. Leurs parties étaient intéressantes, replacées dans un contexte d'ensemble (...). J'ai jamais été inquiet pour les concerts à la Salle Pleyel. Peut être si du jugement extérieur, mais avec 6 mois, 4 heures par semaine . Je savais qu'il y aurait un résultat musical et qu'a priori, il se tiendrait. »

C'est sûrement l'une des orientations pédagogiques du projet sur laquelle une réflexion mérite d'être menée. L'organisation d'un temps fort de restitution publique constituait un impératif pratique du projet.

« Faites le en janvier », c' était une condition sine qua non. Je l'ai senti, il faut qu'en juin 2010, politiquement, on ait quelque chose à présenter. Si on était pas capable de démarrer en janvier, et présenter quelque chose en juin, le projet n'aurait pas été financé. Au départ le projet était écrit sur 2 ans. ».

Cet impératif de restitution après à peine six mois de découverte et d'apprentissage contredit une partie de la philosophie du projet. Les temps de restitution, nous le verrons plus loin sont des éléments importants dans l'enseignement des pratiques artistiques amateurs. Ils font partie de la pédagogie.

Mais l'objectif de réussite de la séquence de restitution à la Salle Pleyel est venu parfois se substituer à l'objectif de susciter le plaisir chez les enfants et l'envie de continuer.

Des musiciens se sont sentis pris en tenaille entre ces deux objectifs et ressentaient une forte pression à l'approche du concert. Ils avaient le sentiment que leur travail serait jugé uniquement sur la capacité des enfants à jouer leur partition, tout en pensant qu'il ne fallait pas consacrer toutes les séances dans leur intégralité à la préparation du concert, au risque de lasser les enfants. Le concert a été un facteur de stress pour de nombreux musiciens.

« Ce concert, il me met 10 fois plus la pression que quand je joue en orchestre »

Un musicien intervenant.

Un équilibre doit donc être recherché pour que le temps consacré à la préparation des concerts ne prenne pas totalement le pas sur l'apprentissage de l'instrument et le plaisir que les enfants peuvent en retirer.

« Moi, je considère que je n'enseigne pas la musique. J'apprends à jouer d'un instrument. Et avec ça, aux enfants de faire ce qu'ils veulent, de jouer la musique qu'ils veulent ».

Un musicien intervenant

« À la fin, quand j'ai vu que les enfants commençaient à maîtriser les extraits qu'ils devaient jouer, j'ai amené d'autres partitions, pour leur apprendre des morceaux qu'ils pourraient jouer tout seul. Mais je ne voulais pas trop non plus, car j'avais peur qu'ils s'emmêlent mes pinceaux avec les partitions pour le concert ».

Un musicien intervenant

Il importe toutefois de souligner que des musiciens sont revenus sur leur propos concernant les partitions à l'issue du projet :

« Je dois reconnaître que j'y croyais pas. J'ai sous estimé les enfants et leur capacité de progression. C'était pas facile, mais ils l'ont fait, et ça au début, j'aurais pas mis ma main à couper ! ».

Les répétitions d'orchestre

Les répétitions d'orchestre ont débuté à la fin du mois de mai. 3 journées de répétitions ont été programmées à la Cité des sciences les samedi 29 mai, 5 juin et 26 juin 2010. Une répétition a également eu lieu la veille du premier concert à la Salle Pleyel et 2 autres les après-midis précédent chaque concert. Ce qui représente un total de 6 répétitions d'orchestre. Pour les répétitions à la Cité des sciences, chaque orchestre disposait d'un temps de travail compris entre 1h30 et 2 heures. Les répétitions à la Salle Pleyel étaient plus courtes et se voulaient les plus proches des conditions du concert.

Nous avons vu précédemment les difficultés et les questionnements soulevés par les partitions. A leur démarrage, les répétitions d'orchestre ont été un véritable bol d'air frais pour les enfants et ont permis de donner un nouvel élan et de remobiliser des enfants qui commençaient à se lasser.

La rencontre avec les autres enfants participant au dispositif, la matérialisation de l'orchestre, la découverte du travail avec un chef d'orchestre et surtout le rendu musical ont été fortement mobilisateurs. Les extraits, dont les parties étaient joués de façon séparées, prenaient forme et sonnaient. La perspective du concert se matérialisait. Pour les enfants, un sens était donné au travail parfois difficile consacré aux partitions.

Les musiciens ont d'ailleurs constaté l'effet positif des répétitions d'orchestre sur les enfants :

« Au bout d'un moment, c'est vrai qu'il y avait chez certains enfants un peu, une sorte de phénomène de lassitude. Mais la semaine dernière, le cours qu'on a fait après la première répétition d'orchestre. Ça les a vraiment reboosté, la séance a été la meilleure depuis longtemps ».

Un musicien intervenant

Ces premières répétitions ont constitué un moment fort du projet :

« Évidemment, ce n'était pas parfait, il y avait encore pas mal de boulot, mais véritablement, quand l'orchestre a joué pour la première fois ensemble, y avait quelque chose de magique. Ça m'a aussi enlevé des angoisses, j'ai été rassuré pour le concert ».

Un musicien intervenant.

« C'était énorme, voir les gamins, l'orchestre, jouer. J'étais super fier des enfants, ça jouait pour de vrai. Il y a des parents qui sont venus voir »

Un animateur

« On m'aurait dit que ce serait ça, comme ça, aussi bien. Je ne l'aurais jamais cru. C'est comme un miracle ».

Un parent.

Ce qui a été sûrement le plus marquant, c'est la progression même des orchestres au cours des répétitions. Entre chaque interprétation d'un même extrait, les chefs d'orchestres distillaient leurs consignes et conseils à telle ou telle section de l'orchestre.

La progression entre chaque interprétation d'un même extrait était flagrante et démontrait l'efficacité de la méthode pédagogique, y compris pour des non-initiés.

« c'est un truc de fou ! au début, le premier truc qu'ils ont joué en orchestre, c'était un peu le bordel quand même, c'était pas de la cacophonie, mais dès fois. T'avais les cuivres dans le fond, c'était le brouhaha, t'en avais qui étaient complètement paumés. Et là, la chef elle deux trois trucs au violons, deux trois trucs aux autres instruments. Ils rejouent et en 5 minutes, si tu fermes les yeux, tu dis c'est pas possible, c'est pas les mêmes qui jouent, ils ont changé les enfants !! ».

Un animateur

Les répétitions d'orchestre ont également constitué des temps d'échange précieux entre les chefs et les musiciens intervenants. Toutefois, malgré le rendu, l'enjeu que représentaient les concerts à la Salle Pleyel, a conduit à l'augmentation sensible de la participation des musiciens professionnels au sein des orchestres. Cette décision a notamment été appuyée par l'une des deux chefs.

Ainsi, au sein des orchestres le rapport adultes/enfants est passé de 1 pour 6 ou 7 enfants, à 1 pour 3 ou 4 enfants.

Cette décision a aussi bien été comprise que regrettée selon les musiciens.

« ah bah oui, ça sonne bien, en même temps y a que des pros qui jouent, on risque pas de les entendre ».

Un musicien intervenant.

« Honnêtement, je comprends. C'est clair que l'idéal aurait été qu'il n'y ait que les enfants sur scène. Mais bon, ça c'était pas possible, on avait pas le temps. Et puis on joue à Pleyel quand même, on ne peut pas faire n'importe quoi, non plus. Donc, non, moi je suis pas choqué».

Un musicien intervenant

Les concerts des 30 juin et 1^{er} juillet 2010 à la Salle Pleyel

Les 30 juin et 1^{er} juillet 2010 les orchestres des jeunes se sont produits à la Salle Pleyel à Paris.

La restitution, en l'occurrence la réalisation d'un concert, est un moyen fréquemment utilisé dans la pratique artistique amateur pour concentrer sur un objectif défini le travail accompli au cours des ateliers durant une période d'apprentissage.

Cette méthode présente plusieurs intérêts :

- elle fixe un terme et délimite un but à une pratique qui sans cela ne serait qu'un apprentissage dont la valeur serait intrinsèque et « pour soi » et « en soi ».
- elle permet d'associer des tiers (en premier lieu la famille, mais aussi les voisins, les condisciples)
- elle entretient la motivation en fixant des repères, des jalons.

Ce moment du travail doit donc être l'occasion pour les participants de montrer publiquement leur savoir faire et d'en obtenir la reconnaissance. Dans le projet D.E.M.O.S il s'agit en outre de parvenir à quelque chose qui peut apparaître a priori comme une gageure. Cette dimension de défi est également constitutive de la motivation. A cet égard le faible délai entre le début de l'apprentissage instrumental et le concert est un élément qui joue dans le sens de la motivation, toujours difficile à maintenir sur le moyen terme.

De ce point de vue, la prestation n'a qu'une importance relative pour la pédagogie, l'essentiel étant réalisé en aval. En revanche, sa réussite est d'une grande importance du point de vue psychologique, tant un « raté » peut ramener à une situation d'échec et un sentiment d'incapacité.

Ceci étant dit la restitution permet toutefois d'appréhender une partie du travail accompli et doit être appréciée au regard de critères définis.

En l'espèce il convient de se poser les questions suivantes :

- adéquation du projet musical aux contraintes
- capacité des musiciens amateurs à accomplir leur mission
- réception du public.

Adéquation du projet musical :

Les œuvres choisies sont évidemment un élément important du dispositif d'apprentissage puisqu'elles doivent être à la portée du bagage technique acquis par les musiciens amateurs dans un laps de temps très court.

Dans ce cadre les œuvres choisies présentent des caractéristiques communes :

- durée très réduite
- simplicité des thèmes
- caractère rythmique prononcé

De plus des arrangements spécifiques ont été réalisés pour permettre une exécution des œuvres selon 3 niveaux de difficultés :

- parties pour les débutants
- parties pour les élèves des conservatoires
- parties pour les musiciens professionnels encadrant

Cette articulation en 3 niveaux a fait l'objet d'une démonstration sur scène lors des concerts pendant lesquels on a pu les écouter successivement.

Toute révérence gardée, la popularité des œuvres choisies, ou plus exactement des extraits d'œuvres, est comparable à celle de classiques de la variété.

Le caractère rythmique prononcé de la plupart des œuvres a permis en limitant le jeu instrumental à quelques notes, de se concentrer sur le rythme et le jeu d'ensemble.

Capacité des musiciens amateurs à tenir leur rôle :

Le premier élément est, d'ailleurs, d'accepter le jeu social de la représentation, qui se décline à la fois dans une tenue vestimentaire, qui peut être inhabituelle, que dans la tenue tout court c'est-à-dire une discipline du corps : gestes limités, mouvements contraints, qui doit prendre en compte les autres (mouvements communs, coups d'archet) au sein de l'espace restreint qui est celui de l'orchestre sur scène.

Le deuxième élément est la maîtrise de soi : capacité à être acteur de ce qui est en train de se faire, de suivre la partition et d'être attentif à ce qui se joue à ses côtés. Etre musicien d'orchestre ce n'est pas seulement jouer les notes inscrites sur la partition, c'est surtout se couler dans un mouvement d'ensemble, être attentif aux gestes du chef d'orchestre qui donnent des repères : sa battue, ses signes pour attirer l'attention de tel ou tel pupitre sur un moment particulier, ses indications pour suivre les nuances.

Lors de discussions après les répétitions à Pleyel, deux intervenants professionnels que nous avons interrogé ont souligné que les musiciens débutant concentraient leur attention sur le chef d'orchestre et non sur l'intervenant qualifié dans leur pupitre. Cela s'explique puisque les arrangements par niveaux font que les intervenants ne jouent pas la même chose que les débutants et ne peuvent leur servir de repères. De surcroît les débutants auraient probablement manqué d'expérience pour ce type de repères essentiellement fondé sur l'écoute.

Les concerts des 30 juin et 1^{er} juillet, et leurs répétitions, ont donc été l'occasion de montrer que des enfants débutants complètement novices pouvaient en quelques mois de travail, relativement intensif toutefois, parvenir à une prestation honorable.

La discipline des enfants, aussi bien dans les moments toujours très délicats et peu répétés des entrées et sorties de scène, qu'entre les morceaux, a été tout particulièrement remarqué.

Le jeu d'ensemble était également présent témoignant de la concentration des enfants.

Réception par le public :

La mise à disposition de la salle Pleyel, l'une des meilleures salles symphoniques de Paris, sur deux jours, le concours de Michel Blanc pour présenter le spectacle, ont permis de donner à cet événement toutes les apparences d'un concert aux normes professionnels à la satisfaction du public et vraisemblablement des enfants qui bénéficiaient là de conditions extrêmement favorables et gratifiantes pour leur premier pas.

Le fait que le pari ait été tenu et que les concerts se soient correctement déroulés ne doit pas masquer la part de risques prise. Cette réussite doit beaucoup aux efforts considérables de la part de tous les intervenants et des institutions de pilotage pour une opération qui reste unique.

Pour autant il faut considérer que la formation musicale par la pratique orchestrale directe est un concept pédagogique réaliste à conditions de constituer un réseau de partenaires (conservatoires, orchestres, structures sociales...) encadré dans un dispositif piloté et doté de moyens.

Rythme du projet, Rythme de l'enfant :

Le rythme soutenu voire intensif de l'apprentissage, avec un objectif de 92 heures d'enseignement sur une durée de six mois constituait un élément fondamental de la pédagogie mise en œuvre dans le cadre du projet. Il ne s'agit pas ici de questionner ou remettre en cause ce rythme, mais d'attirer l'attention sur le rythme de l'enfant.

La pédagogie en place et son rythme ont produit les effets escomptés, même au-delà des attentes de certains musiciens :

« On est en avril, on a commencé en janvier, et je vois dans les gestes, la maîtrise de l'instrument, leur capacité à sortir des notes qui sonnent, ils ont largement rattrapé mes élèves du conservatoire, qui eux ont démarré en septembre ».

Un musicien intervenant

L'objectif de 92 heures, imposait qu'en plus des ateliers en semaine, des séances soient organisées durant les vacances scolaires sur un rythme plus intensif. Durant les ateliers qui se sont tenus sur les périodes de vacances scolaires, le taux d'absentéisme a été plus important, produisant ainsi de fait, des disparités de niveaux, qu'il convenait de rattraper par la suite.

Lors du démarrage des répétitions d'orchestre, le rythme s'est accéléré pour tous les ateliers qui se déroulaient en semaine : 3 heures à 3h30 de cours la semaine, plus une demi-journée consacrée au déplacement et à la répétition d'orchestre.

A ce stade du projet, malgré l'effet positif produit par les répétitions d'orchestre, nous avons perçu de la fatigue et de la lassitude chez un nombre croissant d'enfants. Ils avaient l'impression que tout leur temps libre en dehors de l'école était consacré à D.E.M.O.S, et manifestaient des envies d'ailleurs et d'autres choses.

« *Moi je veux pas faire de violon là, je veux aller au lazer quest avec les autres* ».

« *Je peux même pas jouer au foot !* ».

En outre la fin de l'année scolaire coïncide avec la tenue d'événements qu'ils ne veulent pas manquer, ou auxquels ils doivent participer.

« *L'année prochaine je vais arrêter, parce que moi je fais que du violon, alors que les autres, ils font plein de trucs différents, les sorties le mercredi* ».

« *Samedi, moi, y a pas moyen, je viens pas faire de la musique je sais pas où là, c'est la fête du quartier* »

« *Je dois être à la fête de l'école samedi, la maîtresse elle a dit que c'était obligé* ».

Les structures sociales ont également fait part de ce type de remarques, demandant notamment que le concert soit dorénavant avancé au mois de mai, et non à la toute fin de l'année scolaire, pour éviter ces chevauchements. Les dates des concerts ont aussi été considérées comme trop tardives, certains des enfants étant déjà partis en vacances.

Ce type de réflexions s'est multiplié lors des dernières semaines du projet. A l'issue des deux jours de concerts, de nombreux enfants étaient extrêmement fatigués. Les conditions d'accueil à la Salle Pleyel étaient difficiles, aucune salle parisienne ne pouvant décemment accueillir près de 500 musiciens enfants et adultes. De fait, durant ces deux jours, les enfants ont beaucoup attendu, dans un vacarme presque permanent et un confort spartiate (le personnel du bar de la Salle Pleyel, refusant de servir des verres d'eau aux enfants).

Les études sur les motifs d'abandon d'un apprentissage musical en conservatoire sont rares. La dernière en date qui dispose de chiffres remonte à 1983¹⁹. Ces travaux tentent de disséquer les motifs d'abandon et d'échec.

¹⁹ Les conservatoires et leurs élèves, rapport sur les élèves et anciens élèves des écoles de musiques agréées par l'État. ENNION Antoine, MARTINAT Françoise, VIGNOLLE Jean-Pierre.

Une des raisons observées, réside dans le rapport entre le plaisir que retire le musicien amateur dans sa pratique et ce que lui coûte son investissement pour atteindre ce plaisir. **Ainsi, si la ou les contraintes deviennent trop fortes par rapport au plaisir que le musicien en retire, le risque d'abandon est élevé.**

C'est ce que nous avons pu observer à la fin du mois de juin. Des enfants qui prenaient du plaisir se sont mis à remettre en question leur envie de poursuivre.

La question de la concordance des rythmes de l'enfant et du projet doit être approfondie dans la suite du dispositif, au risque de produire de la lassitude, puis de l'abandon.

7) Validation-falsification et propositions d'amendements de la méthodologie du projet D.E.M.O.S :

La réception du projet par les enfants et leur envie de poursuivre, la satisfaction quasi unanime des différents acteurs du projet, le succès des concerts à la Salle Pleyel sont autant de signes de la réussite des six premiers mois de l'expérience D.E.M.O.S. Pour autant cette réussite ne doit pas empêcher l'évolution ou l'amendement de certains éléments du projet. A travers le l'observation des ateliers, des répétitions, du concert, nous avons pu mettre en évidence les points de difficultés dans la traduction du projet sur le terrain.

Nous nous proposons ici de livrer une série de réflexions plus générales, qui nous semblent utiles à l'optimisation du dispositif D.E.M.O.S.

Dimension expérimentale et besoin de perspective

D.E.M.O.S est un projet expérimental en tous points : de part sa pédagogie, son ampleur, son approche territoriale ou son montage. L'expérimentation, qu'elle soit scientifique ou non, implique la formulation d'hypothèse, leur validation ou falsification.

La dimension expérimentale d'un projet socioculturel autorise le tâtonnement, le droit à l'erreur et offre des possibilités d'évolution et des marges d'adaptation en temps réel.

Ce qui du côté des concepteurs et de l'opérateur constitue un réel atout pour peaufiner et optimiser le projet, peut sur le terrain se traduire par un déficit de perspectives susceptible de provoquer des difficultés à se projeter dans l'avenir.

L'un des objectifs principaux de D.E.M.O.S est de susciter l'envie chez les enfants d'une inscription durable dans une pratique musicale. Pour atteindre cet objectif, les enfants en premier lieu, mais aussi pour les structures sociales et musiciens intervenants, ont besoin de pouvoir se projeter dans l'avenir, de savoir de quoi sera fait demain. Nous ne parlons pas ici de changements de dates ou d'horaires, ou d'ajustements qui ont pu être réalisés.

Tout au long de notre travail, à chaque visite d'un atelier, ou échange avec des enfants, membres des structures sociales ou musiciens intervenants, nous étions questionnés sur l'avenir.

La question « Est-ce que le projet continue l'année prochaine ? » nous a été posé des dizaines et des dizaines de fois, tout comme le devenir des instruments.

« Monsieur, monsieur, vous savez quand on doit rendre les instruments ? »

Un enfant.

« On pourra les garder pendant les vacances ? »

Un enfant.

L'absence de réponse favorise la circulation d'informations non confirmées, de rumeurs et quand bien même les véritables réponses sont apportées en cours de projet, elles sont parasitées par les informations précédentes. Le message est brouillé et ne parvient pas à tout le monde.

« Il paraît que l'année prochaine, on va nous demander 30.000 €, sinon le projet s'arrête. Franchement, ça se fait pas. On n'aura jamais les moyens. Ils font un peu comme le dealer qui t'offre ta première dose. La première fois c'est gratuit ! C'est abusé. »

Un animateur.

« Monsieur, c'est vrai qu'il faut rendre les instruments ce soir après le concert ? ».

Un enfant.

« Est-ce qu'on pourra continuer l'année prochaine ? Est-ce qu'on aura le droit de changer d'instrument l'année prochaine, si j'ai pas le droit moi j'arrête, je veux faire du violoncelle moi ».

Un enfant.

« Si ça s'arrête au bout de 6 mois, ça serait vraiment qu'une opération de communication ».

Un musicien intervenant.

La dimension expérimentale peut créer de l'incertitude, voire parfois de l'inquiétude, qui ne peuvent être évitées tant que les réponses ne sont pas formulées clairement et transmises explicitement par une personne autorisée. Il n'est pas question de remettre en cause la dimension expérimentale du projet, tant celle-ci permet au projet de s'affiner et de se projeter dans l'avenir.

En revanche, pour en limiter au maximum les effets néfastes, un soin particulier doit être apporté à la transmission de l'information et à sa bonne circulation auprès de l'ensemble des acteurs du projet, ainsi que des parents. En effet comme nous l'avons vu, les incertitudes ont perduré au-delà des réponses apportées censées y mettre un terme.

Recrutement, formation et partage d'expériences

Pour un projet tel que D.E.M.O.S, la qualité du recrutement constitue un élément essentiel. Au regard du peu de temps dont disposait l'A.P.S.V pour le montage du projet, le recrutement tant des musiciens intervenants que des membres de l'équipe dédiée de l'A.P.S.V est une réussite.

Il faut saluer l'attention très particulière portée par l'A.P.S.V aux problématiques de sélection méritocratique contre toutes discriminations à l'emploi : anonymisation des curriculum vitae, mise en place de critères et de barèmes de notation pour l'expérience, la formation, la familiarité avec les enseignements artistiques et les pratiques amateurs, nombre important de candidats reçus en entretien...

Cette procédure, lourde, mais juste, mise en place pour le recrutement des membres de l'équipe dédiée de l'A.P.S.V peut être qualifiée d'exemplaire.

Ce qui a été possible pour le recrutement de 5 personnes, ne pouvait être mis en place pour celui de la soixantaine de musiciens nécessaires à la conduite du projet. L'urgence²⁰ et le volume du recrutement ont conduit à ce qu'une partie des musiciens soient retenus pour le projet uniquement à partir de leur CV et lettre de motivation, sans entretien.

Dans ces conditions, le recrutement des musiciens est également un succès : sur 66 musiciens, un seul a abandonné en tout début de projets. Tous les musiciens que nous avons interrogés nous ont fait part de leur envie de continuer.

Du point de vue de l'éducateur, « *certaines professeurs ne voient que l'artistique dans le projet, la dimension éducative et sociale leur passe complètement au dessus de la tête. Ils ne comprennent pas.* Ils ont une représentation des quartiers, de la banlieue, c'est celle qu'ils voient à la télévision. Ils pensent qu'ils savent. Ils savent que parmi les enfants, certains ont de grosses difficultés, il y a des gamins qui ont subi des violences, des victimes de viol, d'incestes. Ils savent, mais quand les

²⁰ La date limite des candidatures était fixée au 9 décembre pour un démarrage du projet en janvier.

conséquences de leurs problèmes, leur éclate à la gueule, ils ne comprennent pas, ils ne font pas le lien, et ça devient un enfant qui leur pose problème et il voudrait qu'il se tienne comme un élève de conservatoire».

Pour le responsable pédagogique du projet, « *les erreurs de casting sont inévitables, quand on recrute sans voir les gens, mais au final, oui il y a eu quelques erreurs de casting, mais très peu. Elles se comptent sur les doigts d'une main* ».

Au regard de ces remarques, il pourrait être envisagé des temps de formation et de sensibilisation à la dimension sociale et éducative du projet, ainsi qu'à la réalité sociale des territoires que le projet D.E.M.O.S touche.

Concernant la problématique de la formation, les avis divergent. Nous avons aussi bien rencontrés des musiciens, en demande, qui trouvaient que les séances de formation proposées étaient très instructives, mais pas assez nombreuses et développées. Quand d'autres, n'en percevaient pas l'intérêt, ou n'en manifestaient aucun.

Le problème que nous avons constaté, est que dans de nombreux cas, ceux qui ne sont pas intéressés par les formations peuvent être ceux qui en ont le plus besoin. Et a contrario, ceux qui sont en demande de plus de formation, sont ceux qui en auraient moins besoin.

Que ce soit sur des questions pédagogiques, ou comme nous l'avons suggéré la familiarisation au travail social et l'acte éducatif, il pourrait être opportun de mettre en place des modules de formation obligatoires en petits groupes.

Au-delà de la formation, de nombreux professeurs sont demandeurs de temps d'échange et de partages d'expérience réguliers avec les autres musiciens intervenants, dans le monde réel, pas sur internet. S'ils ont pu se retrouver et échanger à partir des répétitions d'orchestre, les musiciens étaient jusque là très curieux de savoir comment cela se passait dans les autres ateliers.

A chacun de nos passages dans les ateliers, les musiciens nous demandaient systématiquement comment et dans quelles conditions se déroulaient les autres ateliers. Ils cherchaient à savoir où en étaient les autres groupes, si d'autres connaissaient les mêmes difficultés qu'eux pouvaient rencontrer, si les enfants jouaient mieux dans d'autres ateliers, s'ils étaient plus ou moins dissipés...

Certains musiciens gagneraient en confiance et en assurance, s'ils pouvaient, tout au long du projet, se rencontrer, échanger sur leurs difficultés, et les solutions utilisées ou envisageables.

Tutorat et lieu d'exercice :

La mise en place d'un tutorat avec des élèves de conservatoire était prévue dès les premiers documents de présentation. Le manque de temps, mais aussi et surtout la faible implication des conservatoires dans le projet n'ont pas permis de le développer. Les élèves de conservatoire qui ont participé au projet, sont des élèves de musiciens intervenants. Ils sont arrivés à partir des répétitions d'orchestre et ont participé aux concerts, mais le tutorat n'a pu exister, et il n'y pas eu de rencontres réelles entre élèves de conservatoire et les enfants de D.E.M.O.S, mais plutôt une coprésence.

Nous avons souhaité mettre en relation l'intérêt du tutorat, avec l'idée de pouvoir mettre à disposition des enfants, en dehors des horaires d'ateliers, des locaux dans lesquels ils pourraient s'exercer. Nous avons vu en effet que de nombreux enfants ne disposent pas d'une chambre à eux seul, et que parfois les « nuisances sonores » ne sont pas forcément acceptées par des voisins, le gardien de l'immeuble, voire les membres de la famille.

Il ne faut pas se leurrer, beaucoup d'enfants ne touchaient pas leur instrument entre deux ateliers. Mais ceux qui en manifestaient le désir, n'ont pas pu forcément le faire.

Ainsi, la mise à disposition de locaux d'exercices, encadrés par des élèves de conservatoire plus âgés, pourrait à la fois répondre à ce problème, tout en offrant aux enfants de D.E.M.O.S la possibilité de projeter dans l'avenir leur pratique musicale : il est en effet plus facile aux enfants de s'identifier aux élèves de conservatoire et de se dire qu'ils pourront jouer comme eux, qu'aux professeurs, qui peuvent représenter une forme d'excellence inaccessible.

Moyens humains et matériels :

Le projet D.E.M.O.S a bénéficié de moyens financiers suffisamment important pour que ce point soit particulièrement court.

Du point de vue des moyens humains, ce qui a été sûrement le plus regrettable, a déjà été pris en compte pour la seconde saison de D.E.M.O.S. Au cours de cette première phase du projet, le responsable pédagogique n'était mis à disposition du projet qu'à mi-temps. Lui-même regrette le fait de n'avoir pu être suffisamment disponible pour multiplier les échanges avec les musiciens, ou visiter plus régulièrement les ateliers.

Ce manque a d'ores et déjà été comblé, puisque l'équipe de l'A.P.S.V s'est vue renforcée : désormais, c'est 1,5 Equivalent Temps Plein, qui est consacré à la pédagogie.

Concernant le matériel, la gestion rigoureuse de l'économie du projet a pu conduire à faire certains choix dans la politique d'achat, qui sur le moyen/long terme ne s'avéreront pas forcément les meilleurs. Il n'est pas question des instruments, dont le

rapport qualité prix est indéniable, mais plutôt par exemple des pupitres, qui ont subi beaucoup de casse et ont dû souvent être partagés. Mais au regard de l'ampleur du projet, cette remarque relève presque de l'anecdotique.

Conclusion : Mettre en musique l'après D.E.M.O.S

D.E.M.O.S, de part ses intentions dans le domaine de la pédagogie musicale, le public qu'il s'est donné pour objectif de toucher, ainsi que son financement par le Conseil de la Création Artistique, est un projet qui n'a pas laissé indifférent.

Il y a les pour, les contre, ceux qui étaient critiques ou suspicieux au début et ont été convaincus en cours de projet ou à sa fin.

Les réserves à l'égard du projet peuvent se classer en deux catégories : celles d'ordre politique, celles portant sur la pédagogie.

Les critiques politiques, qu'elles émanent d'élus ou d'acteurs culturels, se sont focalisées quasi-essentiellement sur la légitimité du Conseil de la Création Artistique, les moyens dont il dispose pour financer des projets de cette ampleur, alors que le budget des subventions du Ministère de la Culture et de ses D.R.A.C est en baisse constante depuis 2003, et sur le fait que les projets retenus pouvaient avoir un fort potentiel en matière de communication et d'affichage politique, à même de servir les intérêts du président du C.C.A.

La légitimité du C.C.A fait toujours débat au sein des acteurs culturels, mais l'exemplarité de l'A.P.S.V dans la conduite du projet et sa réussite ont permis de reléguer ces critiques en arrière plan et a convaincu nombre de ses détracteurs : ainsi, une très large majorité des élus, hostiles au projet à son lancement et qui n'ont pas changé d'avis sur le C.C.A, ont reconnu la qualité du projet, son sérieux et son succès auprès des enfants.

L'article de Nathalie Kraft, parue sur RUE 89, le 5 juillet 2010, traduit bien les réserves qui ont pu être formulées à l'encontre de la pédagogie du projet. La journaliste, qui a suivi le projet sur plusieurs mois, donne le ton d'entrée, débutant son article par une série d'interrogations, « *Remède miracle ? Poudre aux yeux ? Gadget ?* », pour conclure par « *ça marche !* ». Nathalie Kraft a été convaincue, voire conquise, par la pertinence et le sérieux du projet et de sa mise en œuvre.

La méfiance envers D.E.M.O.S est une réalité. Alors qu'à l'origine du projet, les conservatoires étaient envisagés comme de véritables partenaires, seuls une poignée sur les 30 ateliers, y a participé.

D.E.M.O.S, par son discours pédagogique et sa volonté de toucher un public a priori « exclu », a été perçu comme une remise en cause de l'apprentissage musical en conservatoire. Il n'a pourtant jamais été prétendu que D.E.M.O.S avait pour objectif d'opérer une révolution au sein des conservatoires ou de les remplacer.

D.E.M.O.S ne se fait pas contre les conservatoires, mais doit se faire avec. Ce rapprochement avec les conservatoires constitue une nécessité pour l'avenir du projet et alimenter la réflexion pour l'après D.E.M.O.S, à l'issue des 3 ans du projet.

A ce stade du projet et au regard des résultats de notre étude, nous pouvons estimer que les objectifs, tant artistiques, qu'éducatifs et sociaux ont été atteints.

Mais c'est à l'issue des 3 années d'expérimentation, puis selon la conception d'un « après D.E.M.O.S », qu'au final, la réussite du projet est réelle et indiscutable. Les conservatoires doivent prendre part à ce travail de réflexion sur l'après D.E.M.O.S.

D.E.M.O.S doit-il être pérennisé et se développer sur l'ensemble du territoire, instaurant ainsi un nouveau service public, une nouvelle filière d'enseignement musical parallèle à celui assuré par les conservatoires, où seuls les « vrais talents », comme l'écrit Nathalie Kraft, pourraient s'inscrire au conservatoire ? D.E.M.O.S ressemblerait alors au dispositif des conventions Z.E.P, mis en place par Sciences Po Paris, qui suit, détecte et sélectionne des lycéens de Z.E.P, leur offrant un nouvel accès à « l'école des élites de la République ». Cette piste pourrait satisfaire les partisans de l'excellence artistique au sein des conservatoires, réduisant D.E.M.O.S à sa seule dimension sociale ou socioculturelle. Les uns pouvant apprendre la musique au sein d'équipements spécifiquement conçus à cet effet, les autres dans des locaux associatifs ou para-municipaux peu ou pas adaptés.

Ou au contraire D.E.M.O.S doit il inspirer les conservatoires, afin qu'ils intègrent de nouveaux savoirs et savoir-faire. Nous prenons le pari que dans les années à venir, le discours sur l'excellence, l'enseignement excessivement orienté vers la professionnalisation et la rigidité des parcours, devraient perdre du poids. En effet, une partie de la nouvelle génération de professeurs et directeurs de conservatoires participe déjà ce mouvement.

Il n'est pas question de faire un procès d'intention aux conservatoires, car pour que les conservatoires puissent accueillir de nouveaux publics, au-delà des questions de pédagogie qui sont vouées à bouger, il s'agit aussi d'une question de moyens financiers. Les conservatoires, pour la plupart ne peuvent accueillir davantage d'élèves. Cela implique donc d'importants efforts financiers en investissement pour augmenter leur capacité d'accueil, et en fonctionnement, pour payer les heures d'enseignement supplémentaires.

Il s'agit donc avant tout d'une question de volonté politique : quels moyens entend-on mettre pour la démocratisation de l'enseignement de la musique classique en France ? Car dans ce cas de figure, ce sont des dizaines et des dizaines de millions d'euros qui seront nécessaires. Quand on voit ce qu'un pays comme le Venezuela est à même de financer comme programme pour 265.000 enfants des quartiers difficiles, soit près de 1% de la population du pays, (à l'échelle de la France, cela représenterait près de 600.000 enfants), la volonté politique doit être questionnée. Ce n'est qu'à l'issue de ces trois ans d'expérimentation, à l'aune de leur postérité, qu'il sera possible d'affirmer que D.E.M.O.S a apporté sa pierre à l'édifice de la démocratisation.

Notre enquête a soulevé un certain nombre de questions qui méritent d'être approfondies grâce au suivi longitudinal de l'expérimentation. En ce qui concerne la poursuite de la mission d'évaluation, pour affiner notre mesure de la réception du projet par les enfants, et ainsi contribuer à la réflexion quant aux suites à donner à D.E.M.O.S, il pourrait être particulièrement

intéressant d'entreprendre la passation d'un questionnaire auprès d'enfants présentant les mêmes profils sociologiques, mais ne participant pas au projet, d'opérer un suivi longitudinal approfondi des premiers participants de D.E.M.O.S.

L'analyse que nous pourrons tirer de ces résultats permettra alors de mesurer avec une plus grande précision l'impact de D.E.M.O.S, notamment sur les représentations de la musique classique et l'envie de d'apprendre à jouer d'un instrument auprès des jeunes publics issus des quartiers populaires.