L'orchestre Démos Brest Apprentissages des enfants, élargissement des publics

Bénédicte Havard Duclos, Lénaïg Lozano

▶ **To cite this version:**

Bénédicte Havard Duclos, Lénaïg Lozano. L'orchestre Démos Brest Apprentissages des enfants, élargissement des publics. Cité de la Musique Philharmonie de Paris; Labers. 2020. hal-04166352

HAL Id: hal-04166352
https://hal.science/hal-04166352

Submitted on 19 Jul 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'orchestre Démos Brest

Apprentissages des enfants, élargissement des publics

Novembre 2020

Bénédicte Havard Duclos, sociologue, Laboratoire LABERS

Lénaïg Lozano, doctorante, Laboratoire CRBC

conservatoire musique danse théâtre BREST MÉTROPOLE

Brest.fr MÉTROPOLE & VILLE

DÉMOS PHILHARMONIE DE PARIS

UBO Université de Bretagne Occidentale

LABERS Laboratoire d'études et de recherche en sociologie

Sommaire

Les spécificités de l'orchestre Démos Brest 6

Le Conservatoire à Rayonnement Régional, pièce centrale du Démos brestois 6

Le partenariat avec l'Education Nationale 9

Qu'apporte aux enfants, leur participation à l'orchestre Démos? 14

Les enfants de Démos 14

Démos – une expérience génératrice de fortes émotions positives 17

Des émotions fortes et positives… 17

… Pour ceux qui s'expriment ! 20

Connaissances et compétences acquises en matière d'éducation musicale – devenir amateur 21

Parler de la musique et l'apprécier 21

Ecrire et lire la musique 24

Jouer d'un instrument de musique 26

Jouer dans un orchestre / se produire comme musicien 30

L'enfant créateur 32

Souhait de continuer à pratiquer la musique 33

Connaissances et compétences scolaires et sociales – devenir élève, prendre sa place dans la Cité 34

Progrès constatés par les professeurs des écoles 34

Développer des facultés exécutives et partant, améliorer les apprentissages scolaires ? 35

Le rapport à l'erreur et au travail 36

Développer des compétences sociales 37

L'élargissement des publics de la musique (classique) 41

L'implication dans le chœur 43

Les publics des tuttis 45

Les publics des concerts 47

A Brest 47

A Paris 51

Le foisonnement des actions de sensibilisation, de médiation artistique autour de l'orchestre 53

Les concerts éducatifs à l'auditorium du Conservatoire 53

Les concerts de poche au centre socio-culturel de Pontanézen 54

Les invitations au Quartz 55

La structuration d'un réseau d'adultes médiateurs 56

Pour ne pas finir 58

Bibliographie indicative 60
Annexe 1 - L'orchestre Démos Brest – sur scène et dans les coulisses 62
Annexe 2 – Le livret d'évaluation 64
Exemple des cordes 64
Conditions de production et de validité des résultats 66
Annexe 3 – Les émotions vécues dans Démos 68
Annexe 4 – Parler de la musique et l'apprécier 71
Annexe 5 – Compétences en matière de formation musicale 72
Annexe 6 – Aisance en matière de maitrise instrumentale 74
Annexe 7 – Aisance dans l'orchestre 76
Annexe 8 – Progrès des enfants / élèves 77
Annexe 9 – Confiance en soi 78
Annexe 10 – Compétences sociales et solidarité 79

Projet de démocratisation culturelle, Démos est un dispositif national (d'éducation musicale et orchestrale à vocation sociale) porté par la Philharmonie de Paris depuis 2010[1] : il s'attache à favoriser l'accès à la musique classique par la pratique instrumentale en orchestre. Des enfants dont les conditions de vie les tiennent *a priori* éloignés de la musique classique (quartiers prioritaires de la ville, zones rurales à l'écart des lieux de concerts et des Conservatoires), apprennent à jouer d'un instrument de musique dans un orchestre symphonique, par une pédagogie faisant une large place à l'apprentissage « par corps » et en « groupe », pendant trois ans, à raison de 3h/semaine. L'orchestre se produit chaque année en concert, dont le dernier généralement se déroule dans la prestigieuse salle Boulez de la Philharmonie de Paris.

Au-delà de ces invariants, chaque orchestre Démos connait des spécificités locales. En 2017, la ville de Brest crée son premier orchestre Démos et en confie la responsabilité au Conservatoire à Rayonnement Régional dans le cadre d'un partenariat étroit avec l'Education nationale. L'organisation varie ainsi sensiblement d'autres orchestres Démos. Elle est porteuse de réussites et de difficultés spécifiques qui seront ici brièvement explorées dans un premier temps à titre introductif.

L'étude a été réalisée à la demande de la Philharmonie et du Conservatoire à Rayonnement Régional de Brest[2]. L'enquête s'est déroulée de février 2019 à septembre 2020. Elle s'appuie sur des observations répétées, dans les écoles, lors des rassemblements de l'orchestre, ses concerts, et sur des entretiens formels et informels avec les participant.es (enfants, familles, enseignants, acteurs institutionnels). Elle vient interroger deux dimensions de l'expérience du Démos brestois : qu'apporte la participation à l'orchestre pour les enfants engagés pendant 3 ans dans un orchestre Démos - qu'apprennent-ils qu'ils peuvent réinvestir dans la suite de leur scolarité, de leur expérience musicale et de leur formation de futurs citoyens ? Et comment cette expérience participe-t-elle à élargir les publics de la musique classique ?

D'autres dimensions tout aussi importantes ne seront donc pas ici abordées que nous listons rapidement : l'organisation et la dynamique partenariale entre acteurs (relevant de différents champs – Education Nationale, Conservatoire, acteurs du monde de la culture et des arts, services sociaux, services éducatifs municipaux, périscolaire, journalisme, recherche…) ; la transformation des pratiques professionnelles et pédagogiques des enseignant.es, tant au Conservatoire que dans les écoles ; le rayonnement de la ville sur la scène nationale voire internationale lui permettant de se faire connaitre et d'être valorisée ; la valorisation ou la dynamisation d'un quartier ou d'une école dans la ville ; l'arbitrage dans l'attribution des moyens et les réticences de certains acteurs à l'égard d'une opération phare pouvant rendre moins visibles d'autres projets d'éducation artistique et culturelle...

Une première partie permettra de prendre la mesure de l'organisation de l'orchestre Démos de Brest et d'interroger ses spécificités. Une deuxième partie montrera ce qu'apprennent les enfants dans Démos. Une troisième partie présentera la manière dont Démos participe à élargir les publics de la musique classique.

[1] https://demos.philharmoniedeparis.fr/

[2] Nous remercions chaleureusement Annick Madec, sociologue du LABERS, pour ses précieuses relectures et suggestions. Nous remercions également l'ensemble des acteurs de Démos qui nous ont fait confiance et nous ont consacré du temps : Patrick Toffin, Nadine Misko, Hervé Collé, Nadia Météry, les directeurs et professeurs des écoles qui nous ont accueillis, les professeurs du Conservatoire, les enfants et leurs familles.

Les spécificités de l'orchestre Démos Brest

Le Conservatoire à Rayonnement Régional, pièce centrale du Démos brestois

Dans la plupart des orchestres Démos, les professeurs des enfants et des jeunes sont des musicien.nes intervenant.es, recruté.es avec/par les opérateurs de la Philharmonie, et formé.es à la pédagogie collective basée sur l'oralité et l'imitation au moins en partie par la Philharmonie de Paris. Leur statut et leur profil sont variables d'un lieu à l'autre. Mais ils[4] décident volontairement de travailler dans ce cadre[5] et adhèrent à la philosophie et à la pédagogie portée par Démos[6]. Ils sont encadrés par un référent pédagogique, également choisi en partenariat étroit avec la Philharmonie, généralement différent du chef d'orchestre.

Dans le Démos de Brest en revanche, tous les musiciens formant les enfants sont professeurs du Conservatoire, et fonctionnaires territoriaux. Statut d'emploi, formation et conditions d'exercice et d'enseignement les éloignent ainsi fortement des musiciens intervenants habituels de Démos. Le travail avec les enfants de Démos s'inscrit dans leur service (éventuellement en heures supplémentaires) à raison de 3h par semaine. Un tiers de l'équipe des professeurs est concerné (25 sur 87, formation musicale et danse inclus). Par rapport à des intervenants musiciens recrutés spécifiquement pour un projet Démos, les enseignants du Conservatoire ont à la fois moins le choix de leur investissement (puisque cela fait partie de leur service) mais aussi davantage d'autonomie intellectuelle et professionnelle par rapport au dispositif, sa formation et sa philosophie. Ils sont déjà un collectif constitué, collègues ordinaires de travail : la plupart jouent par exemple ensemble dans l'orchestre des professeurs du Conservatoire. Ils ont déjà des pratiques pédagogiques bien installées dont certaines sont collectives mais pas toutes : dans le cadre de classes orchestre certains travaillaient auparavant déjà ensemble dans des écoles ; d'autres (ou les mêmes) font jouer régulièrement leurs élèves, souvent plus avancés dans leurs parcours de formation, dans des petits orchestres – musique de chambre, harmonie… Mais le cœur de leur investissement reste l'enseignement individuel à leurs élèves au Conservatoire.

De même, le chef d'orchestre est également référent pédagogique et… directeur du Conservatoire, donc supérieur hiérarchique des enseignants. Démos joue ainsi un rôle structurant dans le fonctionnement même du Conservatoire et son « management ».

Côté pile. Cette situation constitue une force et une condition du très bon niveau notamment technique et musical de l'orchestre : les musiciens enseignants sont chevronnés, ils ont l'habitude et l'expérience de jouer et de travailler ensemble, de faire jouer et travailler ensemble leurs élèves. Dans l'enseignement spécialisé de la musique, la pratique « publique » de la musique (concert,

[4] La formulation au masculin doit s'entendre comme un neutre. Pour éviter d'alourdir le rapport, l'écriture inclusive ne sera pas systématiquement pratiquée. Mais il faudra lire musicien et musicienne, intervenant et intervenante, animateur et animatrice, directeur et directrice. En l'occurrence, la mixité a été rigoureusement respectée dans tous les corps de métiers engagés dans Démos. Du côté du conservatoire, 14 musiciens et 15 musiciennes sont engagées dans le projet comme professeur. Dans les écoles, alors même que l'enfance et l'éducation font l'objet d'un plus fort investissement professionnel féminin généralement, la présence de la musique (ou d'écoles du réseau d'éducation prioritaire ?) a rééquilibré fortement la situation. Une parité presque parfaite est constatée, le projet mobilisant relativement plus des hommes : 3 directeurs, 2 directrices, 5 professeurs, 4 professeures. Seul le secteur de l'animation est resté plus féminin avec 3 animateurs pour 6 animatrices ou directrices de site jouant dans l'orchestre.

[5] Décision qui dépend évidemment également des contraintes liées à la réalité du marché de l'emploi des musiciens d'instruments classiques en France et de la faiblesse d'autres opportunités…

[6] Dont le livre de Christopher Small (1998), récemment traduit aux éditions de la Philharmonie de Paris peut être considéré, dans les polémiques qu'il ouvre, comme une source d'inspiration.

audition, scène) est en effet au centre de la pédagogie des Conservatoires et légitime toutes les pratiques en amont (cours, répétition, travail individuel). Cette pratique pédagogique s'est construite autour du paradigme de l'art, cristallisé au XIXe siècle qui associe un producteur (musicien interprète), une œuvre (préalablement composée) et un récepteur (public) dans un dispositif spécifiquement dédié (le concert) (Chagnard, 2017). Démos ayant comme ambition de conduire les enfants sur scène et de les faire jouer publiquement, l'expertise des enseignants du Conservatoire est alors un atout indiscutable, même si le parcours au sein des Conservatoires pense généralement cette pratique sur scène comme un aboutissement et non comme un préalable à la pratique musicale. Les enfants ont ainsi été plongés rapidement et avec succès dans le grand répertoire et ont abordé des « tubes » de la musique classique occidentale, repris par la musique populaire à laquelle l'oreille d'un large public est formée y compris par les films, les publicités, autant de moyens de faciliter le travail d'identification et d'adhésion… Ce répertoire nécessite des compétences techniques importantes et utilise tout le souffle et la puissance d'un grand orchestre, dans lequel chacun.e doit faire sonner pleinement son instrument.

Par ailleurs, la place de la formation musicale a été dans l'orchestre Démos Brest très importante. L'entrée dans le code écrit est généralement plus progressive et tardive dans les orchestres Démos: les notions de formation musicale y sont plus vécues qu'intellectualisées et les repères de l'écrit que progressivement explicités. A Brest, le passage à / par la partition, souhaité et poussé par les enseignants, a été plus rapide et plus important qu'ailleurs : il a été certes différé, accompagné par des détours permettant de vivre et d'expérimenter par le corps, le chant et la danse, les notions de pulsation et de rythme (binaire et ternaire), de tempo, de gamme, de nuances… mais jamais oublié. Dans le premier cycle de formation du Conservatoire à Brest, l'usage de la partition n'est certes pas enseigné en dehors de la pratique instrumentale mais est présent au démarrage de l'apprentissage. Cette articulation formation musicale / pratique instrumentale déjà pratiquée au Conservatoire a servi de modèle et a été mise en œuvre dans Démos.

Côté face. L'opérateur Conservatoire constitue aussi une force de rappel, interprétée comme un frein par ceux et celles qui auraient souhaité que ce dispositif soit plus « disruptif » dans la manière de considérer la musique comme une *pratique sociale et culturelle* et pas seulement une *pratique artistique nécessitant une forte maîtrise technique*. La distance par rapport à la pratique artistique permet de penser le fait de *« musiquer »* comme une pratique ordinaire fortement signifiante : elle relie chacun des participants à la performance de cette pratique, mais aussi à eux-mêmes, entre eux, à un public qui n'est pas nécessairement constitué lors d'un concert, au monde naturel voire surnaturel, sans hiérarchie ni primauté d'un type ou genre de musique sur une autre, sans sacralité de l'œuvre et de la partition, sans ségrégation des compétences entre musiciens et auditeurs, musiciens experts et novices, amateurs et professionnels, sans primauté des instruments de musique sur la voix. Cette posture laisse alors davantage de place à des pédagogies valorisant les pratiques « privées/ domestiques » de la musique (pratique pour soi, jeu entre amis, en famille, etc.) et les expérimentations ludiques, sans visée de présentation « publique » et de restitution satisfaisante (c'est-à-dire juste et bien interprétée) d'une œuvre. L'enjeu est de jouer et d'y prendre du plaisir. La *justesse* ou *la performance* n'est pas une fin en soi : on joue de son mieux en fonction de ses progrès et de ses capacités, mais ou peut jouer immédiatement, même sans compétences techniques solides.

Ainsi, dans le parcours que la Philharmonie propose, même s'il est adapté et co-construit sur chaque territoire, la première année permet habituellement d'aborder un répertoire de musique à danser. Les musiques de tradition orale arrivent souvent en deuxième année, et permettent de basculer plus facilement de l'oralité vers la musique écrite. Parfois et selon les territoires, elles permettent de faire des actions de collectage, de valoriser les cultures familiales, d'aborder d'autres répertoires musicaux que le répertoire classique. La troisième année est plutôt sous l'angle de la création, des jeux musicaux, de l'écriture d'une œuvre par un compositeur contemporain à partir de ce qu'apportent

les enfants. La musique symphonique classique occidentale et notamment celle du répertoire savant du XVIIIe au début du XXe est donc considérée comme une *« musique ethnique, comme toute autre »* (Small, 2019) et n'y est pas forcément privilégiée.

> *« Ce qu'on a vécu sur la musique cubaine en 1ère année* [Chan-Chan de Compay Segundo] *était assez révélateur. Parce que c'est une musique dont l'écriture est extrêmement proche de l'écriture de la musique classique, je ne peux pas trouver dans l'ensemble des musiques de tradition orale, une musique aussi proche de la musique classique écrite. » « Cette entité d'enseignants, ils sont très bons pédagogues, ils ont déjà traversé beaucoup de situations pédagogiques collectives, c'est une force qui permet d'avancer. Mais on n'est pas tout à fait dans des programmes de formation tels qu'on peut les voir sur d'autres orchestres (…) où les intervenants qui viennent de milieu différent ou qui sont passés par un pôle supérieur ouvert à ces pratiques* [place de l'improvisation dansée, des jeux d'orchestre, de la création], *prennent un certain nombre de voies, encore plus expérimentales que celles qu'on peut trouver à Brest. »* (référent Philharmonie)

A Brest, du fait de la culture des professeurs du Conservatoire, de formation largement « classique », la priorité est ainsi restée davantage du côté d'un orchestre symphonique « classique », et dans le choix du répertoire, et dans les pédagogies mises en place : la place laissée à l'improvisation, à la « création » y a été moins importante qu'ailleurs, tout comme les musiques de tradition orale.

On retrouve ici la tension entre un objectif très largement atteint dans le cadre du dispositif Démos Brest, celui de la *démocratisation de l'accès à la musique classique,* et un objectif qui reste plus difficile à mettre en œuvre, celui de l'enjeu *des droits culturels,* où ce qui compte est moins de servir des œuvres que de *musiquer ensemble* pour *grandir en humanité* (Lucas, 2017).

Démos enracine la vocation démocratique du Conservatoire de Brest. L'ambition est portée depuis déjà longtemps politiquement par les élus et professionnellement par son équipe de direction et une partie du corps enseignant. Le Conservatoire a en effet pris ses distances par rapport aux structures de formation les plus « élitistes » et les plus « attachées » à la seule performance technique d'un interprète au service d'une œuvre sacralisée. L'engagement dans le sens d'une participation de tous et de la reconnaissance des apprentis musiciens dans leur aptitude à musiquer, même très débutants, dans le sens également d'un lien fort entre musique comme activité sociale et vie démocratique était déjà en cours bien avant Démos. Il se matérialisait notamment par l'importance des actions en milieu scolaire, par la présence d'antennes délocalisées du Conservatoire dans les quartiers, par l'intégration de plusieurs DUMistes (diplôme universitaire de musicien intervenant) dans le corps enseignant. A côté des concerts éducatifs, d'une action culturelle à destination des jeunes publics, du développement de département de formation musiques actuelles, musiques improvisées, musiques traditionnelles, le Conservatoire a rénové son programme pédagogique au début des années 2000. Dans les deux premières années de formation le « solfège » n'est plus un préalable ou une obligation à la pratique instrumentale, la formation musicale étant incluse dans le temps de formation instrumentale elle-même. De même, les pratiques collectives précoces (orchestre, harmonie, travail collectif rassemblant plusieurs élèves…) y sont développées et encouragées depuis longtemps, même si inégalement appropriées selon les enseignant.es et les pupitres. L'« excellence » dans la maitrise de son art reste bien entendu aussi un objectif central du Conservatoire et les pédagogies « traditionnelles » (formation individuelle assortie d'une formation musicale solide) restent des valeurs importantes. Mais elles sont travaillées par des valeurs démocratiques et sociales, pour lesquelles la capacité à servir les œuvres du répertoire et l'enjeu de

« sélectionner » les enfants les plus prometteurs professionnellement, ne sont pas / plus les seules finalités de la formation.

Le partenariat avec l'Education Nationale

L'autre grande spécificité du Démos brestois est son lien avec l'Education nationale, là où dans les autres territoires, les structures partenaires sont davantage des centres sociaux, des maisons pour tous, des lieux « péri » ou « extra » scolaires. L'orchestre à Brest a été constitué au départ par les enfants de cinq classes de CE2 venant de cinq écoles publiques de Brest auquel ont été associés les adultes les accompagnant (professeurs et directeurs des écoles, animateurs périscolaires et responsables de site, AVS, parents volontaires mobilisés dans un chœur en plus bien sûr des professeurs / musiciens du Conservatoire). Cette organisation s'est imposée du fait d'un savoir-faire spécifique du Conservatoire dans les écoles et du choix fait par la métropole d'une coordinatrice référente de Démos, musicienne intervenante de formation, salariée au Conservatoire et travaillant dans les écoles, plutôt que d'un référent issu du champ social.

Au démarrage, les négociations avec la *direction* de l'Education Nationale n'ont pas toujours été très fluides. L'Education Nationale comme institution (im)pose en effet deux garde-fous à ce projet : l'enjeu des programmes, l'enjeu de l'égalité.

Tout d'abord, le dispositif Démos ne doit pas prendre trop de temps sur le temps scolaire obligatoire, au risque de fragiliser l'apprentissage des « fondamentaux » en réduisant d'autant le temps consacré au « programme ». L'expérience de l'orchestre est largement interprétée comme un « plus » pour les enfants, une « ouverture », positive certes mais relevant potentiellement du « superflu » et qui ne doit pas se faire au détriment de l'essentiel. Ces réticences de l'institution scolaire se rencontrent avec une grande permanence dans tous les projets artistiques à l'école[7]. En effet, la difficulté d'établir le lien entre les apports des artistes et les contenus scolaires est une difficulté récurrente tout comme la crainte que les apprentissages artistiques ne soient ni réinvestissables scolairement, ni évaluables, débordant sur les autres apprentissages « fondamentaux » qui font eux l'objet d'une évaluation (et l'inquiétude de certains enseignants à Brest lors des évaluations d'entrée en CM2 de leurs élèves Démos en témoignent).

Le compromis trouvé lors des négociations de démarrage va permettre la pratique de 3 heures de musique par semaine, 1 heure sur le temps scolaire, 2 heures sur le temps de la pause méridienne ou des TAP, donc sur du temps péri-scolaire. Les répétitions ont lieu généralement les samedis matins, donc sur du temps extrascolaire, et très exceptionnellement sur le temps scolaire.

[7] Voir par exemple pour le cas du dispositif « Opéra à l'école » (Ruppin, 2015).

De plus, ce dispositif n'impliquant qu'une classe d'élèves dans chaque école et que 5 écoles publiques sur 51 écoles élémentaires, il fait rupture avec le principe d'« égalité » et produit d'autres types de réticences de l'institution du fait d'une répartition inégale des moyens engagés. Cette crainte est partagée par les directeurs d'école, qui ont veillé à faire au mieux profiter l'ensemble de l'école de la présence de Démos. Les exemples de prise en compte de l'enjeu d'égalité de tous les élèves sont foisonnants et seront présentés tout au long de ce rapport.

« L'année de CM1, le groupe Démos était divisé en deux demie-classes à double niveau. Dans les deux classes dans lesquels des enfants Démos étaient présents on a travaillé dans le cadre d'une action « Jeunes reporters des arts et des sciences » à Océanopolis [réflexion sur une question scientifique et restitution par une production artistique devant un public composé des élèves de 10 autres classes participant à cette action]. *Les enfants ont inventé une chanson sur l'air du* Chœur des chasseurs *de Weber, transformé en* Chœur des écoliers écolos. *Une professeur du conservatoire est venue nous accompagner et jouer la mélodie, tous les enfants ont chanté, les élèves Demos ont accompagné la mélodie avec leurs instruments de musique, ça a été moteur pour tout le monde. »* (prof. des écoles)

« C'est un vrai enjeu pour nous. Démos concerne 25 élèves sur 351 dans l'école. Donc l'objectif c'est qu'autour de ces 25 élèves, il y ait une dynamique collective et durable. On travaille de manière explicite à éviter que les écarts ne se creusent. Et même plus que ça – on a 42 élèves de CE2 qui passent en CM1, mais on en prend que 25 dans Démos. Alors on s'est posé la question, on fait quoi avec les 17 autres ? Du coup, on a réfléchi à la mise en place des concerts de poche avec des temps d'ateliers avec les artistes : l'enjeu c'était d'avoir quelque chose qui brille aussi pour eux en parallèle, pour mettre en place des cohérences » (directeur d'école).

Mais, là où les projets artistiques à l'école apparaissent généralement portés d'en-haut, par les institutions, avec des difficultés dans la mise en œuvre pratique de la coopération entre enseignants et artistes dans les classes, l'exemple brestois montre une autre logique. L'adhésion des enseignants et des directeurs y a été en effet immédiate, et l'est restée tout au long du parcours donnant à voir une coopération de qualité : le dispositif est saisi comme un apport qui a du sens pour l'école et les élèves et qui amène, avec le savoir-faire du Conservatoire, des moyens humains et logistiques supplémentaires importants et de qualité. Le fait que les artistes-musiciens soient aussi enseignants et aguerris à la pédagogie telle que pratiquée au Conservatoire[8] a pu permettre de lever certaines réticences tout comme le fait que des expériences de travail en commun aient précédé Démos (dans le cadre de classe orchestre notamment ou d'interventions de DUMIstes dans les écoles).

Le partenariat avec l'Education Nationale et l'adossement de l'orchestre Démos sur des classes a eu trois types de conséquences sur le fonctionnement de l'orchestre, marquant de fortes spécificités par rapport à ce qui peut être expérimenté dans d'autres territoires.

[8] Reste à savoir s'ils sont d'abord musiciens ou d'abord enseignant, éternelle question liée à la démultiplication nécessaire de l'activité musicale afin de « vivre de son art » l'enseignement pouvant pour certains artistes être un moyen de survie dans le contexte économique trouble qui entoure les artistes du spectacle plutôt qu'une vocation (Bureau, Perrenoud, Shapiro, 2009).

***Première conséquence*, l'organisation pédagogique par groupe de classe / famille d'orchestre signifie une certaine homogénéité dans la maturité des enfants, et prédétermine certaines caractéristiques musicales de l'orchestre**. Dans la plupart des autres orchestres Démos, la mixité des âges des enfants, jeunes et préadolescents est la norme (généralement des enfants entre 8 et 12 voire 15 ans). L'organisation des apprentissages se fait par groupe de 15 élèves, ces groupes de 15 ayant une certaine autonomie dans leur ville / leur quartier, et retrouvant les autres groupes dans la configuration de l'orchestre pour des temps d'ateliers communs, de répétitions et de concerts, moins souvent qu'à Brest mais organisés sous forme de petits stages. A Brest, plutôt qu'une pédagogie à 15 élèves, les enfants jouant du même instrument se retrouvent 2 heures par semaine en groupes de 5 élèves avec leur professeur d'instruments. En plus de ces 2 heures, des temps en groupe de 17 à 24 élèves (la classe ou la partie de classe), menés par un professeur de formation musicale, épaulé par un enseignant de la famille d'instruments présents dans l'école (bois, cuivres, cordes) et régulièrement une enseignante en danse permettent le travail vocal et corporel (chant, danse) 1 heure par semaine. Une fois par période, le groupe classe se réunit et joue sous la direction du chef d'orchestre dans le cadre d'une « partielle »[9]. Cette organisation a des conséquences importantes sur le fonctionnement même de l'orchestre, et en termes musical et en termes de projet socio-éducatif.

« Au niveau musical, par rapport à un groupe de 15, le fait de travailler à 5 c'est plus confortable pour l'enseignement. Ça avance plus vite qu'un groupe de 15 : la proximité, le fait que les enfants soient avec un taux d'encadrement très élevé, ça donne des résultats qui sont du point de vue des acquisitions musicales techniques, bien plus rapides. Mais le moment de musique le plus important pour moi c'est le groupe classe, le groupe de 25. Ce qu'on cherche à constituer à Démos, avec les groupes de 15, ce sont des petits orchestres, c'est pour ça qu'on mélange les instruments, qu'on a toujours voulu avoir violon, alto, violoncelle dans chaque groupe ou alto contrebasse pour avoir un petit orchestre qui peut se développer, autonome, qui va animer la vie de son quartier, le lien avec la famille etc. Le groupe de 5 ne permet pas ça. Le groupe de 25 oui. La question, qui d'ailleurs pour moi n'est pas complètement résolue, c'est l'articulation de 5 à 25. Là-dessus, dans ce que je peux observer, il n'y a pas toujours quelque chose d'extrêmement construit entre les deux univers. (…) Par ailleurs, en multipliant ces groupes de 5, on a créé un déséquilibre sonore dans l'orchestre, parce que les instruments à vent sonnent plus forts que les cordes, en particulier pour des enfants au démarrage. Mais est-ce que c'est ça l'essentiel ? Je ne crois pas ! » (référent Philharmonie).

***Deuxième conséquence,* la pédagogisation de l'expérience de l'orchestre à des fins d'apprentissage en lien avec les attendus scolaires**. L'alliance Education Nationale / Conservatoire tire à Brest le dispositif vers ses implications scolaires, et en termes d'organisation et en termes pédagogiques. L'interaction entre l'orchestre et la vie de la classe / de l'école est ainsi une donnée particulièrement forte du dispositif. Le dispositif alimente une intense activité pédagogique. Et laisse *a contrario* moins de place pour le registre de l'expérimentation, de la liberté, du plaisir « gratuit », du « loisir » *a priori* associé à la pratique de la musique hors processus de professionnalisation. Nous y revenons largement en deuxième partie.

[9] L'orchestre se retrouve en plus dans son ensemble 4 à 5 fois par an dans le cadre de tutti, les samedis (en demie-journée ou en journée complète).

« J'en vois bien l'intérêt par les actions qui sont menées mais aussi par la place de l'enseignant lui-même qui utilise la musique comme un levier éducatif extrêmement fort dans d'autres cours que l'atelier Démos. Ce qui se passe autour, c'est foisonnant. Je vous donne cet exemple qui date d'hier, la place de la formation musicale, la façon dont les enseignants s'en sont emparés pour faire apprendre à découvrir le code, la portée, l'enchainement du nom des notes, le suivi de l'atelier, ça je ne l'ai pas retrouvé dans les autres orchestres que j'ai pu suivre ». (référent Philharmonie)

***Troisième conséquence*, une certaine éviction ou périphérisation des familles et des intervenants sociaux.** Dans les endroits où l'orchestre prend appui sur des centres sociaux, des maisons pour tous, et où l'essentiel se déroule hors du champ de l'école obligatoire, les familles doivent davantage adhérer au dispositif, être plus clairement volontaires[10]. A Brest, *a contrario,* les activités de l'orchestre se déroulent à l'école, même si ce n'est pas toujours *stricto sensu* sur le temps scolaire. Cela peut laisser les familles assez largement à distance dans l'organisation pratique et ouvrir des opportunités à des enfants dont les familles n'auraient pas assez adhéré au projet pour le rendre pratiquement possible. Mais cela renforce également la place que prend l'école dans l'espace familial, place qui peut être déjà perçue comme intrusive / invasive par certaines d'entre elles : il faut se lever le samedi matin pour emmener son enfant à nouveau à l'école pour qu'il puisse rejoindre une répétition ; il faut écourter le temps de la pause méridienne et le repas du midi pour ramener rapidement l'enfant à son cours de musique à l'école ; ou encore se mobiliser en soirée (concerts) ou en week-end (voyage à Paris).

Ainsi par rapport au mot d'ordre de « partenariat » qui s'est instauré entre écoles et familles, les familles étant censées être des « partenaires » répondants aux attentes de l'école, on remarque à Brest comme ailleurs le caractère asymétrique de leurs relations (Millet, Thin, 2017). Dans le cadre de Démos, il n'est pas demandé aux parents d'avoir une démarche volontaire pour que l'enfant ait une pratique musicale : les « coûts » non seulement financiers, matériels, mais même en termes d'organisation pratique, de mobilisation parentale, d'adhésion symbolique sont les plus faibles possibles. Seule est requise une confiance minimale dans l'institution scolaire et dans l'équipe des enseignants (et c'est déjà beaucoup !). Mais indirectement, on assiste à une double injonction : l'acceptation de la délégation éducative à l'école (faire confiance aux professeurs des écoles) ; et l'accompagnement de l'enfant (et des enseignants) par des marques de soutien affectif, d'attentions positives et d'intérêt envers ce que l'enfant fait à l'école (et dans Démos) matérialisé notamment par la présence lors des concerts. Nous verrons en dernière partie que de fait ces marques de soutien affectif et d'attentions positives ont été très nombreuses et sont allées bien au-delà de ce strict minimum pour une partie importante des familles. Mais « en principe » et « en pratique », elles n'étaient pas nécessaires.

[10] Cela explique aussi que les familles dont les enfants sont impliqués dans les orchestres Démos appartiennent aux fractions souvent les plus dotées socialement de leurs quartiers, et les plus intéressées par la musique, mais pour qui l'accès au Conservatoire peut être difficile. Démos constitue ainsi une « filière bis » pour faire de la musique. Il n'y a alors pas de surreprésentation des populations précaires, fragiles, pauvres, parmi les enfants de Démos, au regard de la population française dans son ensemble. Mais en revanche un réel décalage avec le public habituel des Conservatoires dans lequel les classes moyennes et supérieures sont largement sur-représentées. Dit autrement ce ne sont pas les familles des enfants de Démos qui se distinguent socialement de la structure de la population française, mais celles des enfants des Conservatoires. Voir (Picaud, 2018).

De même, le péri-scolaire fortement mobilisé à Brest l'est ainsi en lien avec l'école (dans les locaux scolaires et les interstices des temps scolaires), et sans guère d'autonomie par rapport à la partie « scolaire ». Les relais du côté des personnels socio-éducatifs et socio-culturels y sont moins importants. L'école prend de fait en charge l'ensemble de l'organisation pratique dans le lien avec l'orchestre : les professeurs des écoles / directeurs y ont une place complètement centrale. Ils restent les principaux interlocuteurs des familles ; ils sont les relais d'informations venant du Conservatoire ; ils prennent aussi le gros de la charge mentale et pratique d'organisation (déplacements, transports des instruments…). Les animateurs, directrices de site relevant du périscolaire sont présent.es, mais rarement seuls ou en position de pleine autonomie par rapport aux enseignants. Dans deux écoles sur cinq, cette place relativement périphérique des parents voire des animateurs est assumée explicitement. L'action est bien centrée d'abord sur les enfants, les parents devant simplement accepter cette délégation à l'école, laisser faire et au mieux assurer des marques de soutien affectif minimales.

« Avec les parents pour nous, le critère de réussite c'est que les parents sont tous venus au concert au Quartz sauf un enfant qui est en famille d'accueil. Et ils nous les amènent à l'école les samedis de répétition. Alors que quand on fait des réunions ici les parents ne viennent pas toujours. Donc que les parents les amènent à l'école, c'est déjà énorme ! On part avec eux les samedis matins, généralement on a 18 enfants – les 7 autres, c'est les parents qui accompagnent directement au Quartz. Les parents nous les confient, ils nous font confiance. L'autre critère c'est que tous les enfants sont venus à Paris. Et pourtant il y avait des choses anxiogènes – les attentats, les Gilets jaunes. Les parents nous l'ont dit d'ailleurs : 'c'est OK parce que c'est vous !' On travaille avec les animateurs, on est une équipe. Après on sait que si la maitresse ne vient pas c'est fichu ! C'était hyper important au moins au début qu'on soit avec les animateurs, que ce soient les enseignants qui soient là pour accompagner aux répétitions. » (prof. des écoles)

« Pour les familles, c'est plus difficile de savoir ce que ça fait pour elles. Il y a quelques mamans qui se rendent compte que c'est extraordinaire. Mais pour d'autres on le sent très clairement, c'est d'abord une contrainte pour elles. Par exemple, il y a une maman qui n'est jamais à l'heure après les tuttis, qui râle et pour qui c'est juste une contrainte supplémentaire. La plupart des enfants se gèrent tout seul les samedis, pour se réveiller, pour venir à l'école. Les familles au mieux elles laissent faire, mais elles n'accompagnent pas forcément. Quand on a préparé le voyage à Paris, davantage de familles ont vu que c'était super. Mais quand il faut supporter le violon, sortir la harpe… la flemme ! Nous on s'est dit qu'il ne fallait pas trop attendre par rapport aux parents. Notre objectif c'était d'offrir aux enfants le mieux qu'on pouvait. » (prof. des écoles)

Qu'apporte aux enfants, leur participation à l'orchestre Démos?

En février 2020, un livret d'évaluation est rempli par les enfants (voir annexe 1). Il permet de faire un point sur ce qu'ils ont appris / aimé / retenu de cette expérience et de leur donner, par écrit, la parole. Le point de vue des enseignant.es (du Conservatoire et des écoles) sur les acquis de l'enfant est également recueilli. Son analyse complète l'étude qualitative réalisée en continu, par observations et entretiens, en apportant des données quantitatives[13].

Les enfants de Démos

En 2017, 108 enfants ont intégré l'orchestre Démos de Brest. Ils étaient alors en classe de CE2 (16 à 26 enfants par classe). Les écoles Quizac, Pen Ar Streat, Jean de la Fontaine appartiennent au réseau d'éducation prioritaire et sont situées dans des quartiers prioritaires de la politique de la ville. Vauban est une école « orpheline »[14] d'un quartier très paupérisé du centre-ville faisant l'objet d'une opération de renouvellement urbain. Guérin accueille une population plus mélangée de centre-ville dans un quartier encore populaire mais en cours de gentrification.

Ecoles		**Guérin**	**Quizac**	**Vauban**	**Pen Ar Streat**	**Jean de la Fontaine**
Taux de …	**Brest**	**St Martin / Kerigonan**	**Quizac**	**Recouvrance /Pontaniou**	**Pontanézen / Dourjacq**	**Kerourien / Keranroux**
locataires HLM	18%	7 - 10,3%	50,8%	16,6%	88,9 – 1,9%	82,2 - 18,8%
chômeurs (15-64 ans)	17%	14,9 - 12,1%	20,6%	25,6%	37,8 – 10,9%	32,2 - 13,6 %
salariés précaires	20,4%	25,7 - 19,1%	19,1%	36,1%	34,2 – 13,9%	33 – 13,2%
ouvriers/ employés ds pop active	54%	39,4 – 49,6%	68,7%	58,5%	80,1 – 49,7%	76 – 60,4%
personnes pauvres	16%	17,1% - n.d	26,9%	30,6%	n.d	35,5 –11,9%
Montant du revenu disponible annuel médian / unité de cons.	18 100	18 760 – 19 643	15 000	14 905	12 470 – 20 012	13 483 – 18 590

Source : https://adeupa-brest.fr/nos-publications/portrait-social-de-brest-metropole-2017[15]

[13] Ces données doivent être lues avec prudence – l'ensemble des biais méthodologiques et des conditions de validité des données sont présentées dans l'annexe 2.

[14] Ecole dont la composition sociale des élèves et le quartier d'implantation justifierait un classement dans le réseau d'éducation prioritaire. Son collège de rattachement ne relevant pas de l'éducation prioritaire, elle ne bénéficie toutefois pas des moyens supplémentaires étatiques. Les villes éducatives comme Brest ont créé ce label pour soutenir ces écoles avec plus d'attention, compensant partiellement les moyens étatiques manquants.

[15] Les données sont produites à partir du recensement 2013 par IRIS (Ilots regroupés pour l'Information Statistique). Celles-ci ne correspondent pas nécessairement aux zones de recrutement des écoles : les écoles scolarisent souvent des enfants venant d'au moins 2 IRIS socialement contrastés (d'où les doubles chiffres dans le tableau) et ne sont donc jamais

Dans chaque école et chaque classe, des enfants connaissent des situations de très grandes difficultés sociales et familiales : grande pauvreté financière et précarité au regard de l'emploi, absence de papiers des parents, addiction, situation de violences et de déstructuration familiale. Ils côtoient leurs camarades élevés par des familles populaires faiblement scolarisées, mais dont la situation est plus stabilisée, sur le front du logement, de l'emploi et de l'organisation de la famille. Quelques enfants, minoritaires, grandissent également dans des familles de cadres et professions intermédiaires, la plupart à Guérin. L'enjeu de la mixité sociale des enfants dans l'orchestre est « théorisé » par les promoteurs du projet brestois dès le départ. Les écoles ont été choisies par la ville, en tenant compte de critères sociaux et de la poursuite d'engagements des équipes du Conservatoire avec certaines écoles.

Au printemps 2017, à la fin de la classe de CE1, les équipes pédagogiques volontaires, comme les porteurs du dispositif, commencent les réunions d'informations auprès des enfants et de leurs familles. Il faut convaincre et lever les inquiétudes ou réticences dans quatre écoles sur cinq. A Guérin, les familles adhèrent immédiatement et il faut plutôt gérer la frustration de celles dont les enfants ne pourront rejoindre le projet. Dans les autres écoles, quand une opposition explicite au projet s'est exprimée, et que les écoles étaient organisées avec plusieurs classes par niveau, les enfants ont pu rejoindre la classe 'non Démos'. Globalement, les enfants (et leurs familles) sont dans l'orchestre parce qu'ils étaient dans cette classe-là, cette année-là. Une partie des enfants va trouver dans l'orchestre Démos sa première activité de loisir « extra-scolaire », les familles n'ayant pas toujours l'opportunité, l'idée ou l'envie d'inscrire leurs enfants ou de les encourager à s'investir dans d'autres activités, pour des raisons pouvant relever de conditions culturelles, pratiques ou financières. Mais pour d'autres enfants et familles, l'orchestre Démos s'ajoute à des engagements déjà importants des enfants dans d'autres activités, sportives notamment (foot, arts martiaux…)[16].

> *« Le recrutement des familles ? Ca s'est fait sur la base du volontariat ! Il y avait 42 élèves en CE1 et il fallait constituer la classe de CE2 qui serait avec moi. J'ai rédigé avec* [le directeur] *un message hypersimple pour inviter à une réunion. Un seul parent était présent ! Le lendemain, j'en ai discuté avec les élèves, certains avaient envie et j'ai commencé à aller chercher les parents un par un, en allant discuter avec eux à la sortie de l'école, pour les convaincre. Avec* [le directeur]*, sur le parvis de l'école on a commencé à recruter, motiver pour arriver jusqu'à 25 élèves. On entendait :' la musique c'est pas pour nous', 'on pourra pas acheter d'instruments', 'on ne saura pas lire les notes', 'c'est trop cher'. Il a fallu lever un à un les freins, rassurer. Finalement, j'ai réussi à réunir les parents, et à leur faire signer un engagement : ce sera 5 samedis matins par an de répétition, plus 3 heures par semaine de pratique à l'école et les concerts. Les parents ont accepté et ils ont respecté le contrat. Ils nous ont fait confiance. Et maintenant c'est super ! ce sont les mêmes parents qui demandent comment faire pour que les enfants puissent aller en CHAM, parce qu'on leur a expliqué que ça existait. On leur avait dit dès le début : 'après si il aime ça, il peut continuer au collège'. »*
> (prof. des écoles)

---

complètement homogènes socialement. Les situations sociales des écoles ne reflètent pas mécaniquement celles du quartier : des stratégies parentales permettent, soit par le recours aux établissements privés, soit par des demandes de dérogation de ne pas scolariser son enfant dans l'école du quartier.

[16] Des travaux classiques en anthropologie et en sociologie ont montré qu'en matière d'éducation parentale des modèles s'opposent dans l'organisation du temps libre des enfants : une conception de l'éducation où les enfants sont considérés comme des « projets à révéler » et où toutes les activités de « développement personnel » de l'enfant sont encouragées ; une conception où élever des enfants consiste surtout à leur assurer les meilleures conditions, notamment matérielles,

Plus de la moitié des enfants ont des patronymes ou phénotypes les désignant comme venant « d'ailleurs » et ce quelles que soient leur nationalité et leur langue maternelle, qu'ils soient issus de l'immigration récente ou ancienne, des départements d'outre-mer ou de couples mixtes.

La parité entre les filles et les garçons est respectée globalement ainsi que dans les écoles Jean de la Fontaine, Vauban et Guérin. A Quizac, le groupe est plus féminin (15 filles pour 6 garçons), à Pen ar Streat masculin (16 garçons pour 10 filles).

Les professeurs des écoles ont été sollicités pour donner leur avis sur les résultats scolaires des enfants de leur classe, en quatre catégories – avec de grandes difficultés scolaires, avec des difficultés, plutôt bon élève, très bon élève. Ces avis sont « relatifs » à la classe, à l'école, partiellement subjectifs. Mais en milieu de CM2, à la fin du cycle de l'école primaire, ces informations sont objectivés pour les plus faibles scolairement, dans des dispositifs d'accompagnement renforcé (RASED, handicap...) et des projections d'orientation dans d'autres cadres de scolarisation que la classe de 6ème (redoublement, Segpa, Ulis).

	Guérin	Quizac	Vauban	PAS	JDLF	Total		Comparaison nationale*
	Nbre	nbre	nbre	nbre	nbre	nbre	%	%
Avec de grandes diffic. scolaires	0	4	2	5	2	13	13,8	2,2
Avec des difficultés scolaires	4	6	3	3	5	21	22,3	14,3
Plutôt bon élève	7	7	4	13	5	36	38,3	72,2
Très bon élève	6	4	6	3	5	24	25,5	11,3
Total	17	21	15	24	17	94	100	100

*Données des évaluations nationales des acquis en français à l'entrée en 6ème en 2019 (maîtrise insuffisante, maîtrise fragile, maîtrise satisfaisante, très bonne maîtrise) – il faut noter que les enfants relevant des classes ULIS ou SEGPA en collège ne sont pas concernés par ces évaluations nationales, alors même qu'en CM2 quasiment tous les enfants sont scolarisés ensemble sauf les élèves de CLIS : https://www.education.gouv.fr/820-000-eleves-evalues-en-debut-de-sixieme-sur-support-numerique-en-2019-303282

L'orchestre Démos de Brest rassemble donc un public mixte d'enfants largement issus de milieux populaires, dont certains connaissent des conditions de vie objectives éprouvantes, et dont plus d'un tiers connait des difficultés scolaires.

N. et A. sont dans la même classe de la même école, dans le même quartier. Leur situation illustre la réalité de la mixité sociale, y compris entre deux enfants appartenant objectivement aux classes populaires.

N. est élevée par une mère seule qui croit dans l'école… et dans Démos. Si elle-même n'a pas aujourd'hui un « grand métier » et « galère » financièrement (emploi stable à temps partiel dans les services), elle a grandi dans une famille nombreuse kabyle où *« on a tous été poussés, l'école c'était très important pour mes parents, il fallait qu'on soit premier en classe »* (l'un de ses frères est économiste pour une grande institution internationale, l'une de ses sœurs est médecin). Très bon élève, N. fait du foot de manière intensive dans un club compétitif, ce qui peut rendre difficile sa participation aux répétitions de l'orchestre le samedi (il faut sans cesse arbitrer entre ces deux activités et sa mère fait le taxi d'une activité à une autre). Il veut devenir footballeur ou médecin. Son grand frère, entraineur bénévole de foot, démarre ses études de droit et veut devenir commissaire. Mère et grand frère sont venus en voiture à Paris pour assister au concert de la Philharmonie quand N. était dans le car avec ses camarades de classe. Ils en parlent avec fierté et enthousiasme.
Son camarade de classe A. n'est pas soutenu de la même manière, ni dans son investissement scolaire, ni dans son apprentissage de la musique dans Démos. Elevé dans une grande famille de huit enfants d'origine comorienne, par une mère seule qui ne maitrise pas le français et sans emploi, connaissant des situations de violence, personne n'est jamais venu le voir jouer aux concerts et il connait de grandes difficultés scolaires. Professionnels de l'éducation et du travail social se mobilisent chaque vacances scolaires pour convaincre sa mère du bien-fondé d'inscrire les enfants les plus jeunes de la fratrie au centre aéré pour leur permettre d'échapper aux risques de violence et avoir des activités épanouissantes. Quand la coordinatrice de Démos participe à une réunion de professionnels (Dispositif de Réussite Educative, professeur des écoles…), avec A. et sa mère, elle montre le film du concert de la Philharmonie à la mère, encourage A. à montrer où il est dans l'orchestre et à raconter. Sa mère est visiblement émue, la réunion se détend, elle découvre alors ce que fait son fils dans/par l'école.

Démos – une expérience génératrice de fortes émotions positives

Des émotions fortes et positives[17]…

Dans le livret d'évaluation deux questions ouvertes permettaient aux enfants de s'exprimer librement pour énoncer *« les moments qui m'ont marqué »* (2 choix parmi 8 événements possibles et argumentation par rapport à ce choix) et *« ce que ça m'a apporté de jouer dans un orchestre ».* (annexe 3 tableaux 1 et 2).

Ces expressions enfantines permettent de **prendre la mesure des émotions fortes suscitées par Démos et les souvenirs qu'elles laisseront dans la trajectoire des enfants…. pour ceux qui se sont exprimés.**

Les émotions les plus fortes et les souvenirs les plus marquants tournent autour du point d'orgue qu'est le concert à la Philharmonie de Paris. **81,2%** des enfants l'évoquent parmi leurs moments préférés. Ce souvenir rassemble en même temps le plaisir de la musique, de la scène, la fierté de jouer devant un public….

« C'est une des salles les plus célèbres du monde », « le son était superbe et le bâtiment était très joli », « un concert à Paris c'est énorme, plein d'enfants aimeraient le faire », « on était fiers de nous tous », « il y avait beaucoup de monde et c'était spectaculaire », « c'était émouvant, j'ai passé un très bon moment », « c'était extraordinaire et j'ai tout donné », « j'étais heureuse, beaucoup de monde nous a vus ». (écrits d'enfants)

…. associé au voyage de classe et à la découverte de Paris.

« on était avec la classe et on s'est amusés », « on a passé un très bon moment ensemble », « Paris j'adore cette ville, pour être franc c'est mon rêve et grâce à la musique j'ai réalisé mon rêve », « j'avais très envie d'aller à Paris », « en plus nous sommes allés voir la Tour Eiffel », « j'avais jamais été à Paris, c'était magique » (écrits d'enfants).

[17] *« Les conditions de découverte et/ou de transmission d'une activité culturelle font varier la nature des enjeux identitaires dont elle devient le support : selon qu'elle a été transmise dans un contexte familial rassurant ou, au contraire, conflictuel, associée ou non à des événements dramatiques ou à des moments charnières du cycle de vie, elle va être investie différemment et jouer par conséquent un rôle plus ou moins important dans le processus de construction identitaire. C'est donc le mode d'ancrage qui va pour une large part déterminer le déroulement ultérieur des passions culturelles et peser plus ou moins fortement, par voie de conséquence, sur le cours de la vie des intéressés. En effet, sachant que les passions culturelles trouvent le plus souvent leurs origines au plus profond des événements de l'enfance, comment imaginer qu'elles puissent rester sans effet sur la manière d'appréhender les autres domaines de l'existence, à commencer par la vie professionnelle ou familiale ? »* (Donnat, 2009, pp. 111-112).

Au-delà de ce moment très marquant qui a généré des émotions fortes, conduisant les enfants à redoubler de superlatifs et à utiliser le registre de la passion, les deuxièmes moments les plus marquants se répartissent de manière équilibrée entre la remise des instruments de musique (32,9%), la réalisation du film pour le championnat de handball (30,6%), la découverte des monuments de Paris (29,4%), les concerts au Quartz (23,5%).

Se déploient dans les explications données par les enfants, avec davantage de précisions ces différents registres mixés dans le souvenir du concert à la Philharmonie : la musique, la scène et le public, le voyage et ses découvertes.

« depuis petite je voulais faire de la musique », « quand j'ai vu un violon, c'était extra-ordinaire, la couleur, les sons du violon », « on peut répéter à la maison », « j'allais faire de l'alto », « les instruments sont très beaux », « j'attendais mon violon avec impatience »

(la remise des instruments) – la musique

« c'était notre premier concert », « je n'étais jamais monté sur scène », « il y avait toute ma famille », « on m'a vu plusieurs fois dans l'écran et j'adorais le son que l'on peut faire, nous, les enfants », « on nous a vus en photo ».

(concerts au Quartz et film pour le championnat) - la scène, le public

« c'était la première fois que j'allais à Paris », « la ville était merveilleuse », « j'ai trouvé ça génial, c'était exceptionnel », « c'est la capitale et les monuments sont très anciens là-bas », « la taille des monuments m'a étonné », « C'était extra-ordinaire, c'est beau aussi »

(la découverte des monuments de Paris) – le voyage

Le fait de rencontrer des artistes (rencontre de Fawaz Baker) ou d'être spectateur (concerts éducatifs au Conservatoire), d'être donc *musiqué,* ne mobilise absolument pas les mêmes affects que d'être acteur et voyageur ou *musiquant*[18], en tout cas quand il s'agit de ne choisir que deux moments marquants pour parler de l'expérience de Démos.

Du côté des apports de l'orchestre énoncés par les enfants, ce sont là aussi les émotions positives et fortes qui l'emportent très largement, qu'elles soient directement connectées à la musique ou à une expérience plus large : **43,7%** expriment leur enthousiasme, les enfants utilisent là aussi un registre emphatique, rivalisant dans l'usage d'adjectifs décrivant l'excès émotionnel et parlant de *bonheur, joie, plaisir, bonne humeur.* **19,5%** parlent d'apprentissage et de découvertes en lien avec la musique : *apprendre à jouer d'un instrument, envie de jouer de la musique.* **17,2%** parlent d'apprentissage en lien avec leur situation personnelle ou le rapport aux autres : *concentration, solidarité, écoute, lutte contre la timidité.*

[18] Ces termes de « musiqué » et « musiquant » sont empruntés à Gilbert Rouget (1980) : ils désignent celui qui écoute de la musique (musiqué) et celui qui en joue (musiquant). Il faut noter que le plaisir pris à assister au match comme spectateur (encourager l'équipe, crier) est exprimé par une partie des enfants – l'émotion du sport comme spectateur parce qu'elle s'extériorise en situation et implique le corps est nommée par les enfants, quand l'émotion esthétique du spectateur n'est pas exprimée par ces enfants âgés de 10 ans à l'écoute de la musique, sensibles en revanche à la pratique. Pasquier (2017) montre combien la « domestication » des corps des spectateurs au théâtre (rester silencieux, assis…) en demandant de ne pas manifester de manière active les émotions peut tenir à l'écart les classes populaires. C'est également ce que réclame un concert de musique classique à la différence d'un concert de musiques actuelles ou d'un spectacle sportif.

A la lecture des témoignages des enfants, la frontière entre le travail et le loisir s'estompe. Bien que le cadre de leur apprentissage dépende de l'école et d'un enseignement obligatoire, les enfants mobilisent des registres que l'on retrouve dans la sociologie du loisir. Ils n'ont pas choisi d'intégrer l'orchestre, ni choisi leur instrument, mais ils vivent des expériences fortes sur le plan émotionnel tout en décrivant les bénéfices fondamentaux récurrents des activités de loisir (repos, développement des relations interpersonnelles, relaxation, sentiment d'appartenance à un groupe, etc.) comme des activités de travail (apprentissage, découverte, effort). La participation à Démos s'apparente ainsi à un « loisir sérieux » (Stebbins, 2014, Stebbins, 2017).

% des enfants mobilisant des registres liés à…	
Joie (expérience extraordinaire, merveilleuse, magique, exceptionnelle)	40,2
Fierté de se produire (être vu, regardé, sur scène)	35,6
Bonheur (heureux, plaisir, faire du bien)	28,7
Voyage (Paris, tour Eiffel, visiter)	39,1
Travail (apprendre, découvrir autre que voyage, stress)	24,1
Détente (s'amuser, rigoler, bonne humeur)	18,4

Parlées dans les classes, mises en dessin, relayées par des adultes exprimant eux aussi leur enthousiasme, ces émotions positives ont été travaillées par les équipes éducatives à l'école. Les enfants reprennent ainsi dans leurs propos des termes qui ont été élaborés collectivement, avec leurs enseignants leur permettant de qualifier ce qu'ils vivaient.

« Pour moi, la musique ça m'apporte de la joie, du bonheur, ça sert à être heureux. La première chose qu'on avait fait en CE2 c'était un débat philo sur la question : ' à quoi ça sert de faire de la musique ' et on avait fait une affiche pour accueillir les musiciens, la première fois qu'ils sont venus, on ne les connaissait pas encore, c'était une manière de les accueillir ». (prof. des écoles)
L'affiche est désormais dans le couloir devant la classe.

« L'année dernière, juste avant les concerts au Quartz et à la Philharmonie, la veille du Quartz en fait, on a fait des haïkus. Des petits poèmes qui permettent de dire les émotions, notre état d'esprit. On avait fait un brainstorming pour trouver toutes les émotions auxquelles on pensait sur des post-it : plaisir, joie, bonheur, trac… Il y avait une 2ème colonne avec tous les mots auxquels on pensait autour de la musique : instruments…. Et une 3ème avec le nom des morceaux. Chacun devait prendre un post it de chaque couleur et écrire une phrase avec les 3 mots retenus. Et après on a fait des collages pour que ce soit joli, ça te dit leur état d'esprit la veille du Quartz, beaucoup plus de choses positives que de peur… » (prof. des écoles)

… Pour ceux qui s'expriment !

Il faut toutefois noter que **28,7%** des enfants n'ont pas apporté de justifications / précisions quant au choix des moments qui les ont le plus marqués : ils peuvent avoir entouré des moments, mais n'en *disent* rien, ou plutôt n'en *écrivent* rien. De même **23 %** n'ont pas répondu à la question sur les apports de l'orchestre (10,4%), ou y ont répondu d'un sobre *« rien », « rien du tout », « je ne sais pas »* (12,6%). **9 enfants** ne répondent à aucune de ces questions.

Parmi ces enfants qui ne répondent à aucune des deux questions, ou répondent « rien », on trouve pour partie des enfants en (grandes) difficultés scolaires (9 sur les 33 enfants repérés par les enseignants et ayant pu remplir le livret). Parmi eux, 5 enfants ont pu être découragés par le passage par l'écrit : ils peuvent par exemple ne pas avoir justifié les moments qu'ils ont aimés, mais répondre à la deuxième question par des termes plus courts – *« heureux », « ça fait du bien ».*

Ce qui est en jeu dans cette expression / non expression c'est donc d'abord le pouvoir de nommer, d'écrire, de mobiliser un registre largement emphatique pour parler de soi, de cette expérience vécue. Vivre intensément un moment et savoir le nommer, le décrire, le qualifier sont deux réalités qui ne sont pas complètement superposables l'une à l'autre.

On trouve aussi parmi ces enfants qui ne s'expriment pas ou s'expriment négativement, des enfants repérés comme bons ou très bons élèves (12 sur 55), pour qui le risque d'exclusion par le passage à l'écrit est *a priori* moins avéré. Certains ont pu être plus lents ou moins volontaires pour remplir ce livret. Mais il reste toutefois un noyau « dur » d'enfants qui ne se sont manifestement pas retrouvés dans Démos. Il s'agit de ceux qui cumulent : le fait de ne pas répondre ou justifier les moments qui ont marqué, qui ne parlent pas positivement des apports de l'orchestre (soit non réponse, soit « rien »), qui par ailleurs n'ont pas exprimé le souhait / la possibilité de continuer à jouer de la musique après la fin du dispositif. Ils sont 7 : 3 bons ou très bons élèves, 4 élèves en (grandes) difficultés. Encore faut-il noter que pour ces élèves, 3 ont du point de vue de leur enseignant bénéficié du dispositif et fait des progrès grâce à Démos. Pour un dispositif imposé par l'école et exigeant en termes de temps, de travail et de mobilisation à y consacrer, c'est peu. [19]

4 enfants seulement semblent n'avoir rien retiré de cette expérience – ni souvenirs positifs pour aujourd'hui, ni projection future par rapport à la musique, ni progrès constatés par les enseignant.es à leur sujet.

[19] Auxquels il faut probablement ajouter une partie des enfants qui sont partis pendant les 3 années que dure Démos : 19 en tout. Si la plupart des déménagements et mobilités ne sont absolument pas imputables à Démos (du fait notamment de la grande précarité, y compris administrative de certaines familles), on ne peut exclure que certaines aient pu changer de lieu de scolarisation car elles et/ou leurs enfants ne trouvaient pas leur place dans ce dispositif imposé. *A contrario,* des familles ayant déménagé pendant ces 3 années ont maintenu la scolarisation de leur enfant dans l'école d'origine, y compris au prix d'une organisation plus difficile (transports…) en termes de vie quotidienne pour permettre à leur enfant de rester dans l'orchestre.

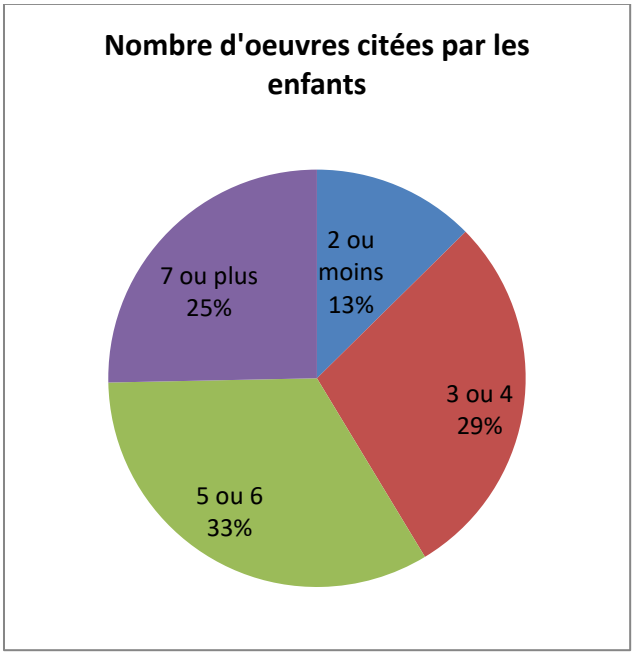
Connaissances et compétences acquises en matière d'éducation musicale – devenir amateur

La vocation première de Démos est de permettre aux enfants de découvrir la musique en la pratiquant, de devenir donc « amateur » dans le double sens du pratiquant ou *musiquant* et de l'auditeur éclairé, en mesure d'apprécier la musique classique, ou *musiqué.* Il faut entendre cette capacité d'apprécier comme désignant celui qui « aime » et celui qui connait, celui dont l'oreille a été formée et qui sait différencier les œuvres, les registres musicaux, les sonorités mais aussi celui qui sait mobiliser un lexique, parler de ces œuvres ou de ces registres.

Parler de la musique et l'apprécier

Les enfants, pendant les trois années du projet Démos, ont travaillé et joué en concert 10 extraits d'œuvres : *« Des œuvres qui ont un souffle, de grandes œuvres symphoniques, connues, 'vraies', pas des œuvres au rabais ou des chansonnettes »* dit un directeur. Ils ont par ailleurs assisté à des concerts éducatifs au Conservatoire, entendu leurs professeurs d'instruments jouer *Pierre et le loup* de S. Prokofiev en deuxième partie d'un de leurs concerts, appris pour certain.es d'entre eux d'autres airs / mélodies dans le cadre des ateliers, pas directement liés à ce qui était joué en orchestre.

Leurs réponses sont pourtant édifiantes quand on leur demande de citer les œuvres qu'ils ont « rencontré » dans Démos : un seul enfant cite *Pierre et le loup*, trois autres des mélodies apprises dans les ateliers (de *Bon anniversaire* à *La panthère rose*). Tous les autres morceaux cités sont ceux qui ont été travaillés et joués en concert. Démos est bien d'abord un dispositif permettant de *jouer* des œuvres, plus que d'en *écouter* et d'en *parler*.



Pendant le temps de remplissage des livrets d'évaluation, certains enfants sortent leurs partitions, échangent entre eux et avec leurs professeurs d'instruments pour vérifier comment orthographier le titre des morceaux joués ou se remémorer ce qu'ils ont joué. Les enfants énoncent le nom du morceau « *Carmen – florilège* », « *Le chœur des chasseurs* », « *Dans l'antre du roi de la montagne* »… ou des « raccourcis » (*Les chasseurs, Le roi de la montagne*). Le nom du compositeur n'est cité que dans un cas. Le nom de l'œuvre dont est extraite le morceau joué, pas plus souvent : il n'est pas question de *Peer Gynt* ou de *Roméo et Juliette*, ni d'Edvard Grieg ou de Serge Prokofiev, mais du « roi de la montagne » et de « la danse des chevaliers », les enfants remplaçant spontanément le mot « œuvre » de la question par – *« ah, ce qu'on a joué ? » « la chanson qu'on a fait, c'est ça ? »*

En moyenne, les enfants ont cité 4,99 œuvres, allant de 0 à 10 œuvres citées – 5,68 pour les filles, 4,37 pour les garçons.

Les élèves de Quizac se distinguent par un nombre moyen d'œuvres citées beaucoup plus important (6,56) contre 3,96 pour les élèves de Pen ar Streat. L'écart entre les élèves est plus important dans les écoles Guérin et Jean de la Fontaine, qu'à Vauban et Pen ar Streat où il est plus faible : les réponses y sont plus ramassées autour de 3-4 œuvres citées. Le bon « résultat » de Quizac peut se comprendre au vu du travail spécifique fait par les professeurs des écoles avec les élèves et des conditions de passation du livret – la concentration des élèves et le calme avec lequel le travail a été mené y étaient particulièrement remarquable.

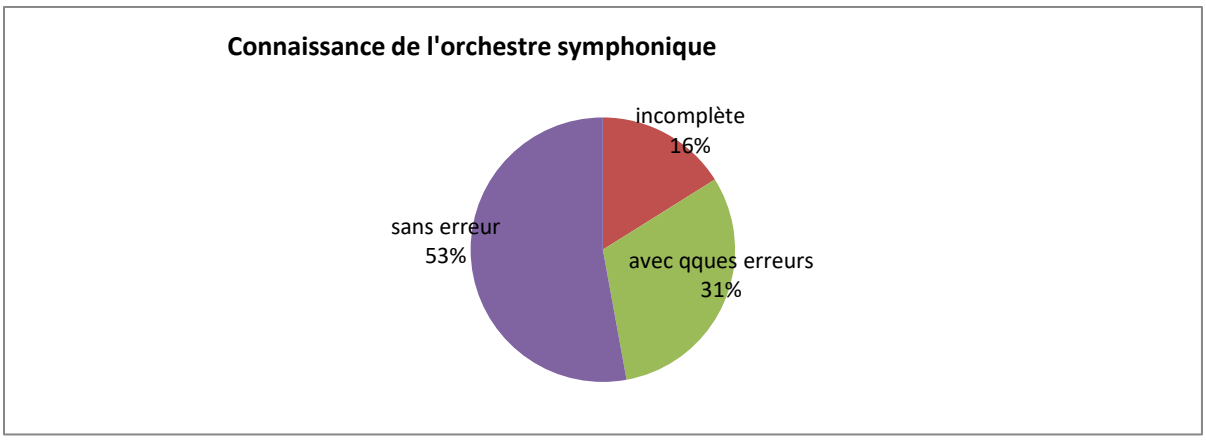
Les enfants étaient invités à s'exprimer sur l'œuvre qu'ils avaient préférée et ce qu'elle évoquait pour eux, en entourant des adjectifs la qualifiant – *joyeuse, calme, chantante, émouvante, dramatique, effrayante,…* Citer une œuvre, la qualifier par des adjectifs pertinents, argumenter ses moments préférés en mobilisant un registre esthétique permettaient d'approcher une capacité d'expression *(écrite)* en lien avec la musique, témoignant de la maitrise d'un certain lexique : un peu moins de la moitié des enfants montrent que cette compétence est acquise (=**42,4%**).

> *« La deuxième année [en CM1], on a fait un petit journal sur les auteurs, les œuvres, j'ai pris appui là-dessus pour travailler l'ouverture culturelle ». « On fait un petit cahier personnel avec les enfants sur Demos : une jolie couverture, une page sur Asturias, une page sur Carmen, une page sur les instruments, l'orchestre symphonique… Il est rempli au fur et à mesure de l'année par les enfants. »* (prof. des écoles)

Les enfants les plus à l'aise pour qualifier avec précision l'œuvre, en lien avec l'univers sonore dégagé par celle-ci, sont aussi significativement ceux ayant cité le plus d'œuvres. Ce sont également ceux qui sont considérés par les professeurs des écoles comme de bons ou très bons élèves. On évalue donc dans cette capacité à « parler de la musique » des compétences « scolaires » autant qu'expressives. (voir annexe 4).

12 élèves sur les 87 ne se prononcent pas sur une œuvre préférée (1 seul en écrivant « toutes », tous les autres n'écrivent rien ou répondent « j'en n'ai pas »). Pour les 75 élèves qui s'expriment, le trio de tête des œuvres préférées est : *Carmen* (26% des élèves la désigne comme leur œuvre préférée – c'est également celle qui est travaillée au moment où l'enquête est menée) ; *La danse des Chevaliers* et *Dans l'antre du roi de la montagne* jouées toutes les deux en concert en 2ème année, rassemblent respectivement 20% et 16%, loin devant *Asturias* (11%), *La grande Russie* (6%) et *Le chœur des chasseurs* (5%).

La capacité à nommer les familles d'instruments de l'orchestre symphonique, permet de mesurer autrement l'appropriation d'un champ lexical et sémantique en lien avec la musique classique et ce *devenir amateur.* Plus de la moitié des élèves ont acquis complètement cette compétence, et encore un tiers l'ont quasiment acquise.



Cette fois-ci c'est l'école de Pen ar Streat qui se distingue – 21 enfants sur 24 y connaissent tout l'orchestre sans erreurs. Le livret les « avantageait » dans la mesure où la classe joue des « bois », seule famille dont il fallait nommer chaque instrument, les autres pupitres devant être identifiés par le nom des familles seulement. Mais cela témoigne aussi d'un travail spécifique fait en classe : la semaine suivant la passation des questionnaires, ces enfants de CM2 allaient au collège dans le cadre de la transition école primaire / collège, présenter aux élèves de 6ème leurs instruments… et l'orchestre symphonique !

Février 2020. Dans le cadre de la transition école / collège, les élèves de Pen ar Streat présentent le projet Démos aux classes de 6ème du collège Pen ar Chleuz, ceux-ci présentant des chants appris en cours d'éducation musicale : 3 groupes de collégiens les retrouvent successivement pour 1 heure à chaque fois dans l'amphithéâtre du collège. Les élèves Démos ont préparé 30 minutes de présentation, diaporama projeté et instruments de musique à l'appui. L'orchestre symphonique et toutes ses familles d'instruments puis chacun des instruments joués dans la classe sont successivement présentés: *« Bonjour, je m'appelle G., mon instrument est le hautbois, je suis donc hautboïste. Mon professeur Michel Hoffman est un hautboïste professionnel. Le hautbois fait partie de la famille des bois. Il se compose de 3 parties [en montrant et montant l'instrument] : le pavillon, le corps du bas, le corps du haut. Pour faire un son il faut souffler dans l'anche [en faisant une démonstration]. Elle est double. Elle est fabriquée à base de roseaux. Il faut mouiller pour que ça fasse du son. »* L'enfant interprète d'abord une gamme pour faire entendre le son puis un extrait de morceau, dont il énonce le titre. Après la présentation de chaque instrument, une série de questions / devinettes sont posées pour faire participer les élèves de 6ème : *« à l'origine j'étais en bois, je fais donc partie de la famille des bois mais aujourd'hui je suis en métal, qui suis-je ? »* Enfin, un jeu invite à faire de la reconnaissance instrumentale, le public ferme les yeux, les CM2 se retournent et jouent chacun leur tour une gamme ou une petite mélodie pour faire deviner leur instrument. La présentation se termine par la projection d'un extrait du film du concert à la Philharmonie : « *c'est La danse des Chevaliers, un morceau de Roméo et Juliette composé par Serge Prokofiev* » énonce un enfant.

A l'inverse les élèves de Jean de la Fontaine, Quizac et surtout de Guérin sont beaucoup moins nombreux à connaitre avec précision le nom de tous les instruments de l'orchestre et des familles, ou en tout cas, à y répondre dans le cadre ici posé alors même qu'ils sont le groupe avec le plus d'enfants de milieux sociaux avantagés et qu'il n'y a pas d'élèves en grande difficulté scolaire dans le groupe : absence de professeurs des écoles lors du remplissage du livret ? absence d'interprétation « scolaire » des consignes ? absence de travail spécifique en classe autour de l'orchestre ? autant d'hypothèses d'interprétation possibles.

Parler de la musique se voit aussi en situation, plus encore que dans le livret et montre une appropriation progressive non seulement du vocabulaire mais de ce à quoi être attentif quand on joue / écoute de la musique.

A la fin des Tuttis ou répétitions, il n'est pas rare que le chef d'orchestre clôture la séance en demandant aux enfants d'avoir un regard réflexif sur leur travail : *« d'après vous, qu'est-ce qui peut encore être amélioré ? »* Les enfants participent volontiers en reprenant ce qui a été travaillé et nommé par le chef d'orchestre : *« Il faut jouer moins fort », « Les cors ils sont tout l'temps en retard ! », « on n'entend pas assez les pizzicato »…*

Ainsi dans le cadre moins contraint que le livret d'évaluation, les professeurs – de l'Education Nationale comme du Conservatoire - disent tous derrière l'enjeu d'« ouverture culturelle », l'objectif d'une formation de l'oreille et du goût des élèves en les aidant à devenir « amateur » au sens d'auditeur éclairé en capacité d'apprécier le répertoire de la musique classique et le « talent » des musiciens qui l'interprètent. Ils remarquent une certaine efficacité et atteinte de cet objectif dans le cadre des concerts pédagogiques. Comme observatrices nous avons également été sensibles à la grande attention des enfants lors de la deuxième partie de leur concert quand ils écoutaient leurs professeurs du Conservatoire jouer *Pierre et le loup*.[20]

« Nous sommes allés voir la répétition d'un concert de l'orchestre Matheus la semaine dernière. Les enfants Démos étaient super attentifs. Deux enfants qui ne sont pas dans le projet [la moitié de sa classe n'est pas dans Démos] ont répété plusieurs fois 'c'était nul !' Mais les enfants de Démos, non ! Au contraire ! Ils ont clairement été éveillés, ils sont davantage en capacité d'accueillir la musique, l'art en général. Je crois que vraiment le passage à la musique est personnifié pour les enfants Démos. Il y a la reconnaissance d'un talent chez l'autre qu'on n'a pas soi-même et qu'on admire. » (prof. des écoles)

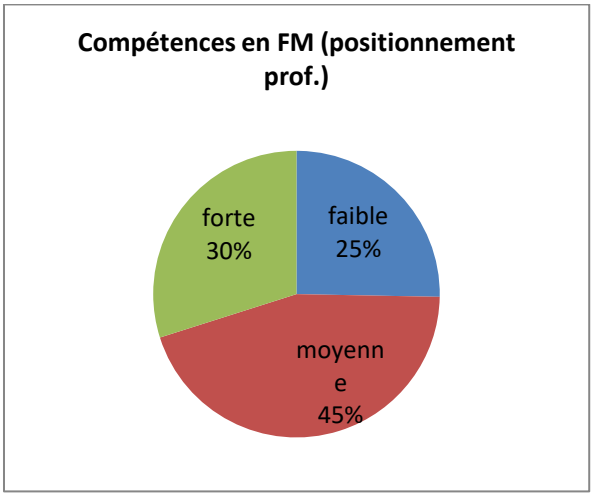
« Alors peut être que ce qu'on leur donne c'est de les mettre en contact avec la musique classique. Peut-être que c'est leur permettre de découvrir un répertoire qu'ils ne connaissent pas, et on les reverra peut être dans quelques années au concert. On leur aura donné une certaine approche. On voit bien quand ils viennent en scolaire, les Démos sont plus concentrés, ils comprennent mieux les règles du jeu, ils savent ce que fait le chef d'orchestre. Ça c'est bien. Peut-être que dans 10 ans, quand ils verront une affiche pour Carmen *ils se rappelleront, se diront 'ah, ça je l'ai joué'. Et ça créera un lien avec un monde un peu moins lointain. »* (prof. du conservatoire)

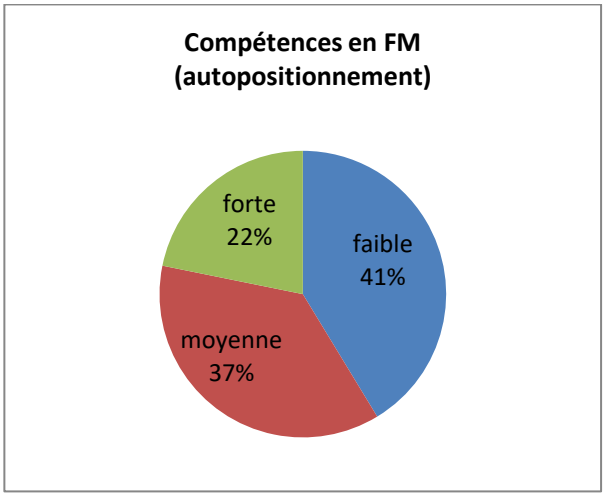
Ecrire et lire la musique

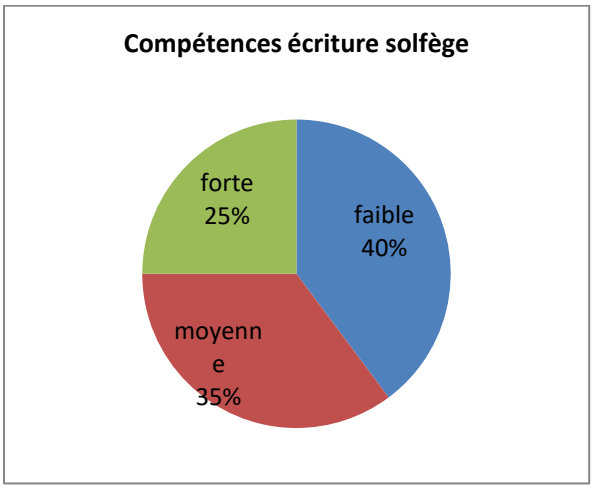
A côté de la formation du goût qui passe par le fait de savoir *apprécier* (aimer et parler de la musique), une éducation à la formation musicale permet aux enfants d'apprendre à lire et écrire la musique dans son langage propre : la partition. L'apprentissage par « corps » (passant par l'imitation et la mémorisation corporelle et auditive, sans partition) est premier dans Démos. La formation musicale dans sa dimension scripturale est toutefois plus importante dans le Démos brestois que dans d'autres orchestres Démos : une heure collective par semaine est consacrée à de la formation musicale, comprenant essentiellement de la direction de chœur et de la danse, mais aussi, surtout à partir de la deuxième année, une initiation à la lecture et l'écriture de partitions et un enseignement de rudiments de « solfège ». Cette dimension, la moins enseignée, reste le point le plus fragile des acquis des élèves.

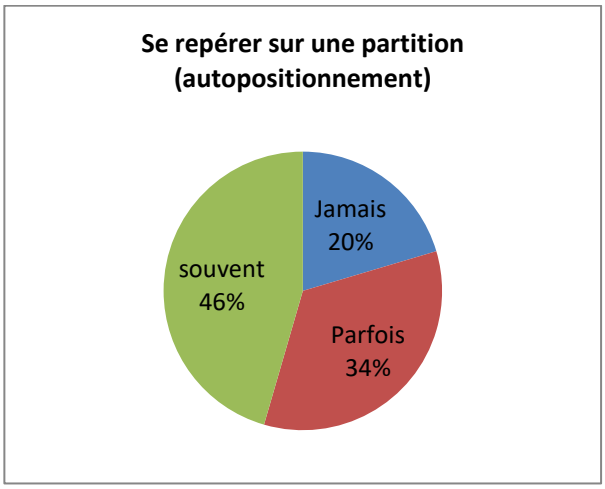
[20] Démos contribue ainsi au développement d'un goût musical élargi qui dépasse de beaucoup le cadre du dispositif: *« Il y a non pas substitution mais addition, entre le naturel et la construction sociale. Le goût, moins celui qu'on aurait, donc, que celui qu'on fait advenir, le goût comme dégustation, épreuve ouverte pour sentir et se faire sentir les choses, réclame un nouveau mode de description des attachements (…) : non pas à partir de plans, de visées, de résultats, mais comme un travail minutieux de mise à disposition de soi et des choses, appuyé sur des entraînements, des techniques, des collectifs, pour que puisse arriver quelque chose. »* (Hennion, 2009, p. 61)

Les décalages sont grands entre ce que les enfants disent / pensent savoir et ce qu'évaluent les professeurs de formation musicale quant à leur niveau. Un grand nombre d'enfants ne se sont pas positionnés, ou on dit qu'ils ne savaient pas faire, alors même que l'enseignant les a évalués positivement ou inversement ont dit qu'ils savaient tout faire quand l'enseignant notait que cela n'avait pas été travaillé / ou évalué. Cette difficulté d'autopositionnement renvoie autant à un problème de (non) maitrise du vocabulaire qu'à l'absence / la présence de compétences en matière de formation musicale.









Le profil des élèves les plus solides en termes de formation musicale se dessine assez clairement (annexe 5): ils savent mieux parler de la musique (maitrise du vocabulaire et capacités d'expression par rapport à la musique), sont plus à l'aise avec leurs instruments de musique, veulent davantage poursuivre la musique après Démos. Ils sont également davantage repérés comme de bons ou très bons élèves. Cette corrélation entre évaluation scolaire par les professeurs des écoles et évaluation par les professeurs de formation musicale est particulièrement forte.

Le lien entre formation musicale et pratique musicale est en revanche moins fort. Ainsi,

Sur 26 enfants ayant acquis au moins ¾ des compétences en formation musicale, seuls 3 sont considérés comme ayant des difficultés scolaires, et aucun n'a de grandes difficultés.

A l'inverse, parmi les 21 enfants ayant acquis moins de la ½ des compétences en formation musicale, 16 sont considérés comme ayant des difficultés ou de grandes difficultés scolaires, seul 1 d'entre eux est par ailleurs qualifié de très bon élève.

tous les enfants ayant des connaissances en solfège solides et/ou évalués positivement par leurs professeurs de formation musicale disent savoir se rattraper quand ils sont perdus dans l'orchestre, comprendre les directions du chef d'orchestre, être à l'aise avec leurs instruments. A l'autre extrémité, tous les enfants disant ne pas comprendre la direction du chef ont été évalués comme faibles par les professeurs de Formation musicale. Toutefois, l'inverse n'est pas vrai : des enfants avec de faibles scores en formation musicale disent également être capables de se rattraper et de comprendre les directions du chef, et être très à l'aise dans leur pratique instrumentale. Les enfants développent manifestement d'autres stratégies. A l'inverse, des élèves qui sont évalués positivement en formation musicale ne savent par ailleurs pas toujours très bien parler de la musique et se repérer sur une partition.

Ces stratégies développées par certains enfants montrent que l'on peut donc *savoir faire de la musique* (mémoriser une mélodie, chanter, sentir les temps binaires / ternaires, jouer d'un instrument…), *sans savoir toujours en parler*, ou *sans savoir lire ou écrire le langage formel de la partition*, variables davantage corrélées avec le niveau scolaire. L'apprentissage par « groupe » et « par corps » mobilisé dans Démos se rapproche des modalités de transmission orale que l'on retrouve plus souvent dans les musiques dites traditionnelles ou actuelles. Ce modèle d'apprentissage par « immersion » (imitation, mémorisation des gestes et des sons à l'oreille et au geste) fait que l'on devient simultanément musiqué et musiquant sans que le recours à la partition ne soit systématique. La formation au sein de Démos offre aux enfants la possibilité de devenir musiquant en s'emparant exclusivement, alternativement ou conjointement d'une entrée en musique par l'oral ou par l'écrit.

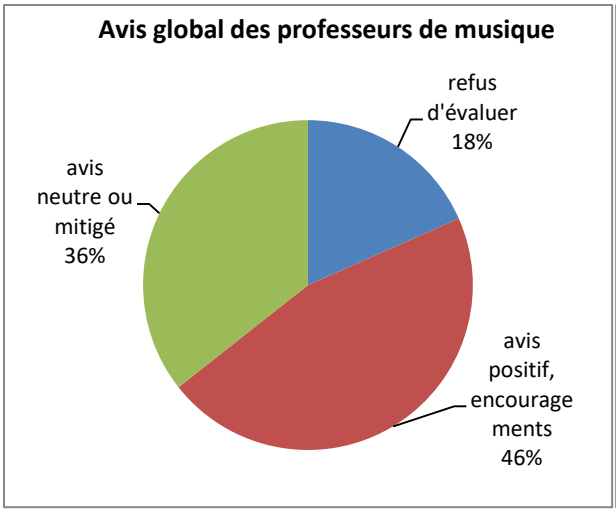
Jouer d'un instrument de musique

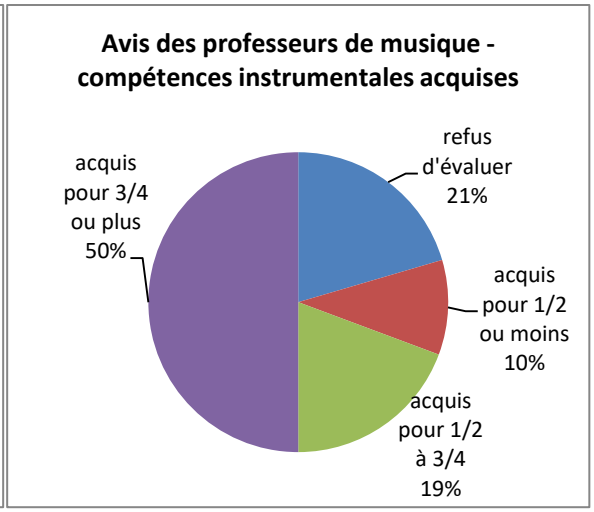
Plus rare pour l'enseignement de l'esthétique classique, cette pédagogie a permis aux enfants de devenir pratiquants d'un instrument, mais avec quelle maîtrise ?

Il est difficile de s'appuyer sur ce qu'ont dit les professeurs du Conservatoire quant aux capacités atteintes par les élèves dans l'usage de leur instrument de musique, du fait des écarts dans la manière dont les livrets ont été remplis. Certains ont purement et simplement refusé d'évaluer, Démos ne permettant pas de leur point de vue de travailler les objectifs « classiques » du Conservatoire ; d'autres ont mis des appréciations positives, encourageantes, mais identiques pour tous leurs élèves, ce qui ne permet pas de savoir ce que cela signifie au regard d'un niveau atteint par chaque enfant ; d'autres s'adressant à l'enfant l'ont encouragé à continuer, sans passer par une évaluation précise ; certains ont donné un avis général, d'autres ont noté item par item si chacune des compétences était acquise ou en cours d'acquisition ; d'autres enfin ont privilégié des remarques précises et techniques pour permettre à l'enfant d'améliorer la maitrise de son instrument ou en appeler à plus de concentration.

Par ailleurs, l'avis des professeurs du Conservatoire était également sollicité pour évaluer les enfants par rapport à la justesse du son et leur capacité de correction. 40,2% des enfants n'ont pas été évalués sur ces questions par les enseignants, 23% reprennent le point de vue de l'enfant sur ses capacités, 28,7% estiment que l'enfant s'est sous-évalué, 8 % qu'il s'est sur-évalué.

Les résultats présentés ici sont donc assez fragiles, des recodages et interprétations importantes ont dû être faites par les sociologues.





Le croisement de ces avis avec les éléments de pratique instrumentale des enfants ne sont pas très significatifs. Les enfants recevant des avis positifs, des encouragements sont certes un peu plus nombreux à pratiquer leur instrument à domicile et à vouloir continuer à faire de la musique, mais pas beaucoup plus que les autres.

Si les professeurs du Conservatoire adhèrent pleinement au projet dans son caractère « social », la frustration par rapport à la formation des élèves comme instrumentiste et musicien est palpable pour certains d'entre eux, notamment dans le pupitre des cordes où l'apprentissage de l'instrument est plus ingrat les premières années : la comparaison avec leurs élèves du Conservatoire les conduit à douter des compétences comme instrumentistes de leurs jeunes élèves Démos, du fait notamment d'une maitrise technique plus fragile (les « bases »)[21].

« Ce dispositif pour moi c'est juste, attention c'est déjà beaucoup bien sûr, mais c'est juste une fenêtre sur l'extérieur qu'on leur donne. Rien n'est fait pour qu'on s'occupe d'eux comme instrumentiste. Alors évidemment c'est déjà super quand on voit la vie qu'ils ont (…) Mais ce qui me dérange le plus dans ce projet c'est qu'on ne peut pas aller plus loin avec ceux qui en ont vraiment les moyens. (…) Là on passe notre temps à devoir faire des compromis – avec le groupe, avec le programme à suivre, les tuttis à préparer, on fait l'impasse sur des choses fondamentales, pour que ça puisse être joué. C'est vraiment du bricolage. Avec des élèves aussi doués qu'eux au Conservatoire on pourrait leur donner une bonne base instrumentale. Là il n'en est rien. Ils pourraient être très très forts. Mais je vois bien mes élèves qui ont commencé en même temps que les élèves Démos. Aujourd'hui ils produisent en une semaine ce que les Démos produisent en un an. Parce qu'on ne leur a pas donné les bases instrumentales. Quand on se donne du mal, à un moment ça paye. Là on bricole alors que les enfants n'ont aucune fondation solide. C'est pour ça que je dis – Démos c'est la fonction sociale qui prime. Le but premier de Démos c'est de leur donner des choses pour leur vie, mais pas de leur permettre de jouer d'un instrument. » (prof. du Conservatoire)

A l'inverse d'autres enseinants peuvent avoir connu / connaitre des dispositifs de type « orchestres à l'école ». Dans ceux-ci, l'enjeu est bien de permettre la « découverte » et de travailler à une ouverture culturelle et musicale pendant une année. Mais le temps est dans tous les cas trop court pour faire autre chose qu'une initiation ou sensibilisation ; la liberté pédagogique y est alors très

[21] Ils rencontrent ces élèves, 2 heures par semaine mais dans un cadre collectif, pour 30 à 45 min individuel habituellement pour un élève de leur âge au Conservatoire.

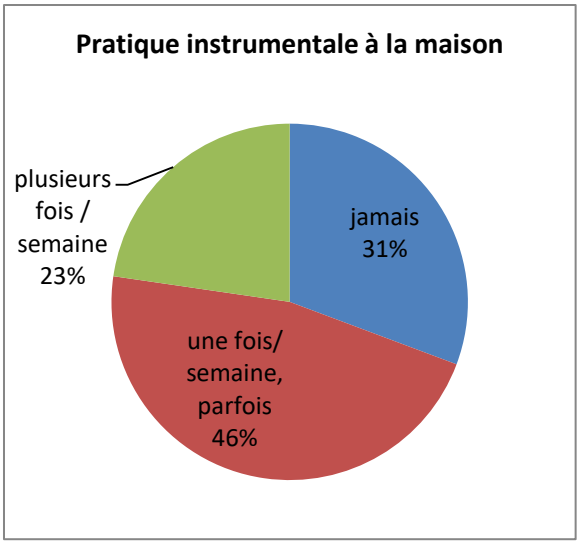
> *« Dans les classes orchestre, on peut faire ce qu'on veut : on n'est pas obligés de mettre trop de doigts au départ. L'objectif c'est plutôt le rythme, l'écoute, le lien avec la classe. Là, on doit corriger les placements de doigts, la Philha a des attentes plus fortes. En termes de pédagogie ça n'a rien à voir. Là j'ai l'impression qu'on est presque dans du dressage. On est contraint par un programme, une partition. Du coup je trouve ça moins ambitieux en termes de pédagogie, on est moins ancré dans ce qui se fait en classe »* (prof. du Conservatoire)

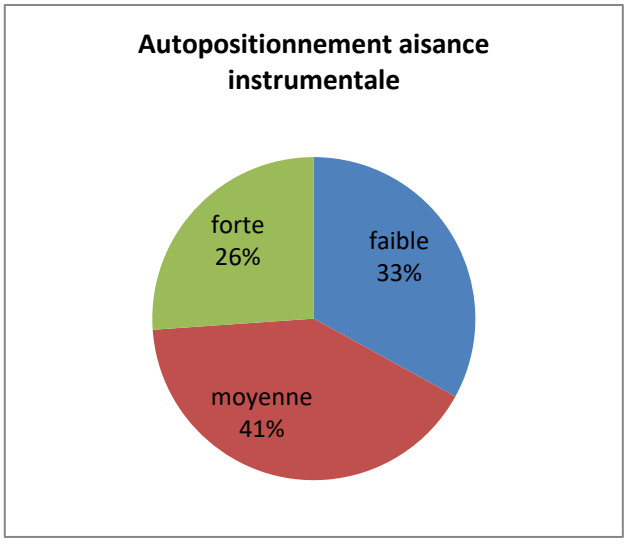
grande et fortement articulée avec l'enseignant de la classe. Avec Démos, l'ambition d'une restitution rapide et finale, la durée de 3 ans, le cadrage très fort en termes de pédagogie oblige à considérer ces élèves comme des instrumentistes. Sans avoir toujours le sentiment d'en avoir les moyens, sans l'avoir toujours initialement anticipé ou sans en avoir intériorisé l'ambition.

Cette situation de « doute » n'est partagée que par une partie des enseignants du Conservatoire. D'autres sont au contraire très sensibles aux progrès rapides des enfants, en termes de sens musical, d'engagement et d'aisance pour oser jouer réellement en public, d'inventivité, de mémorisation. Elle est d'autant plus paradoxale que du point de vue du référent de la Philharmonie, le Démos brestois est déjà la partie haute de la maitrise instrumentale technique : le concert à la Philharmonie a eu lieu à l'issue de la deuxième et non de la troisième année au vu de la bonne tenue de l'orchestre ; le chef d'orchestre commente au dernier tutti à l'égard des professeurs et des enfants avant le concert de deuxième année : *« Il n'y a pas d'orchestre Démos qui joue autant de notes que vous. Vous avez fait des progrès plus importants que dans les autres orchestres, il y a plus de professeurs, plus de petits groupes… Mais il y a encore des choses que vous ne maitrisez pas bien ! Or quand on arrive sur scène, il faut maitriser à 200% ! »*

Plus significatifs sont les résultats en termes d'autoévaluation des enfants par rapport à leur pratique instrumentale.

Les élèves qui disent se sentir le plus à l'aise avec leurs instruments sont tendanciellement de bons élèves, qui pratiquent leur instrument à la maison et qui souhaitent poursuivre après Démos. La famille des bois semble avoir suscité davantage de maitrise et corrélativement d'envie de continuer que celle des cuivres et des percussions, les cordes se situant plutôt dans la maitrise intermédiaire. Les filles ont tendance à douter davantage de leurs compétences, alors même qu'elles jouent beaucoup plus souvent de leur instrument en dehors des cours (7 filles ne jouent jamais de leur instrument à la maison contre 20 garçons). (annexe 6).





Il faut noter toutefois une différence de profils entre l'aisance par rapport à son instrument et la pratique à la maison. Si elle est fortement prédictive de l'aisance dans l'orchestre, de l'adhésion à Démos telle qu'on peut la mesurer dans le nombre d'œuvres citées, et le souhait de poursuivre la musique après, la pratique à la maison est toutefois peu corrélée avec le niveau scolaire, et donc peu corrélée avec la capacité d'expression écrite adéquate par rapport à l'esthétique musicale. Elle témoigne donc d'un engagement dans la pratique musicale, plus que d'une « réussite » scolaire. Elle est par ailleurs fortement corrélée au type d'instrument et aux conditions de logement. Si les cuivres et les percussions donnent lieu à moins de pratique à la maison, c'est d'abord du fait des instruments eux-mêmes : il s'agit d'instruments lourds, volumineux, et puissants en termes de volume sonore. Seuls les parents et les élèves de Jean de la Fontaine dont une partie importante vit en logement social ont ainsi mis régulièrement en avant la difficulté à jouer du tuba, de la trompette, de la batterie, à la maison du fait des difficultés pour le voisinage.

Lors d'un tutti avant le concert à la Philharmonie, un petit groupe de 3 filles qui jouent du tuba et 2 qui font de la percussion, répondent à ma question : *« vous jouez de votre instrument en dehors de l'école ? »* – *« non, on joue pas en dehors, on se rappelle pas », « enfin si on joue à la maison », « on a déjà joué ensemble quand je l'ai invitée », « mais c'est pas toujours possible », « je rentre à pied c'est trop lourd, je peux pas l'emmener le tuba », « les voisins font trop de bruit », « mes parents ils veulent pas que je joue à cause de mon petit frère », « ça fait trop de bruit », « c'est fatigant les voisins ! »*

La maitrise individuelle de l'instrument n'est ainsi pas toujours perçue par les professeurs du conservatoire et par les enfants eux-mêmes, elle est toutefois perçue par des personnes totalement extérieures au monde de la musique : les parents, les publics non-initiés les entendant jouer sont surpris et impressionnés de leur maitrise.

La grande force de Démos reste donc surtout le regard qui va être porté sur la production collective : l'orchestre sur scène. Tous les publics, y compris les initiés, reconnaissent alors sa qualité.

Pendant la présentation aux élèves de 6ème par la classe de Pen ar Streat, un peu de trac est perceptible chez certains enfants. Mais le contraste est saisissant entre le manque d'aisance dans la prise de parole orale (débit rapide, peu articulé, à faible volume) de certains enfants et l'assurance avec laquelle ils jouent un petit morceau de musique seuls, parfois à deux : si au démarrage, un sourire/rire témoigne encore d'une gêne, le son devient immédiatement clair, aucune hésitation ni fausse note ne se laisse entendre. Des 6ème derrière moi commentent entre eux, manifestement bluffés : *'ouah, t'as entendu c'est trop trop beau !'*

« Ah c'était bien ! et puis ça demande une sacrée tactique, faut du souffle pour sortir un son. Lui ça part tout seul. Nous on a essayés mais on est incapables ! » (maman d'élève).

Concert du Quartz, juin 2019. En quittant la scène et rejoignant les coulisses après le concert, des musiciens professionnels commentent entre eux la prestation : *« Nan, ils ont été bons ! J'avais un peu d'appréhension, mais finalement, super ! Ils sont bons ces gamins. »*

« Moi j'assiste à pas mal de répétitions Démos, je mets en place les pupitres et je range après. Souvent j'écoute ce qui se passe depuis la régie embarquée. Ils ont quand même vachement progressé depuis le début, c'est pas mal du tout maintenant. » (technicien du Quartz)

Jouer dans un orchestre / se produire comme musicien

La particularité de Démos est en effet d'apprendre surtout à jouer un instrument par / dans / pour l'orchestre, de devenir musiquant moins comme instrumentiste individuellement comme peuvent le devenir des autodidactes ou des enfants formés par l'intermédiaire du cursus classique du conservatoire, que comme musicien se produisant sur scène, et ce, très rapidement, alors même que la maitrise individuelle de son instrument peut rester fragile du point de vue des musiciens professionnels. Les enfants ont construit une vraie aisance dans l'orchestre, et notamment autour de ce qui permet le mieux de faire entendre sur scène un travail qui se tient : ils sont majoritaires à dire savoir souvent commencer / finir avec tous (61,4%) ; se rattraper si ils sont perdus (69,3%), alors même que se repérer sur la partition ne concerne que 45,5% d'entre eux. Du fait du mode d'apprentissage de la musique (passant peu et tardivement par l'écrit et la lecture de la partition), et au vu des « performances » des enfants sur scène, les résultats sont cohérents. (annexe 7)

L'aisance des enfants en groupe et dans l'orchestre (sur la base d'une autoévaluation) est ainsi bien plus importante que seul.e et que l'aisance autoévaluée dans le rapport à son instrument.

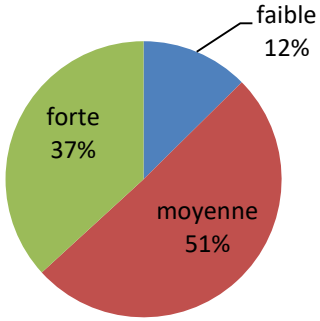
« Alors, comment ça se passe, tout le monde gravite à peu près autour de la bonne note, la masse sonore fait que ça annule les fausses notes de chacun donc ça fait un bon retour dans l'orchestre, pourtant, les choses ne sont pas assimilées individuellement… » (prof. du Conservatoire)

« *Je pensais pas que ça pouvait donner ça, c'est incroyable ! Parce que quand je l'entends répéter toute seule à la maison, mais c'est pas du tout ça !* » (mère d'élève lors d'un tutti)

Pour jouer, je suis à l'aise…	
Seul.e	38,6%
En Binôme	48,9%
En groupe	65,9%
Dans l'orchestre	60,2%

Echanges dans les coulisses avec des jeunes violoncellistes avant l'entrée sur scène à la Philharmonie : *« vous avez le trac ? » « Le trac ? Ben non, on a déjà fait d'autres concerts, hein ! »*

Aisance dans le rapport à l'orchestre (du point de vue des élèves)



Le profil des élèves qui disent se sentir le plus à l'aise dans l'orchestre sont beaucoup moins tendanciellement de bons élèves que pour ce qui concerne la pratique instrumentale ou la formation musicale : les élèves avec des difficultés scolaires sont aussi à l'aise que les bons élèves dans l'orchestre. La famille des cordes semble particulièrement bénéficier de l'orchestre. Les enfants qui affichent la plus grande maitrise instrumentale sont également ceux qui affichent la plus grande maitrise dans l'orchestre. Il y a là une réelle réussite de la pédagogie Démos par / pour l'orchestre. (annexe 7)

Cette pratique collective du « faire orchestre » permet aux enfants d'obtenir rapidement des satisfactions en termes de performance (production sur scène) quand bien même la maitrise de l'instrument reste donc inégale. Source de motivation, la production collective produit des effets de reconnaissance et de valorisation très rapides et très gratifiants, soutenant potentiellement les apprentissages et l'envie de s'améliorer individuellement dans la maitrise de son instrument. Elle est toutefois vécue plus en demi-teinte, on l'a vu, par les musiciens professionnels (enseignants, chef d'orchestre) du fait de la relative fragilité dans la maîtrise instrumentale individuelle. Elle peut aussi être critiquée, car elle impose un rythme dans les apprentissages pour atteindre une certaine « performance ».

« C'est une chance extra-ordinaire de démarrer par la pratique collective, les autres enfants n'ont pas ça » (mécène)

« Le risque, c'est d'être embarqué dans la production, dans quelque chose à montrer… d'oublier la poésie qui se passe à un instant t, c'est un équilibre pas facile à trouver. » (prof. des écoles)

« Après, ça peut créer un gros décalage de perception. On leur fait croire que c'est génial. Alors c'est pas nul bien sûr, y a même vachement de mérite, ils méritent complètement les applaudissements. Mais faut pas leur faire croire qu'ils sont des instrumentistes. Les enfants le savent bien d'ailleurs… Les parents pas toujours. Démos ça apporte une ouverture, et peut être aussi de la reconnaissance. C'est vrai que quand ils reçoivent des applaudissements, c'est très émouvant. Une petite flutiste à la Philharmonie, quand le public a applaudi a demandé « pourquoi ils applaudissent ? » alors ça je pense que c'est un super cadeau. » (prof. du Conservatoire)

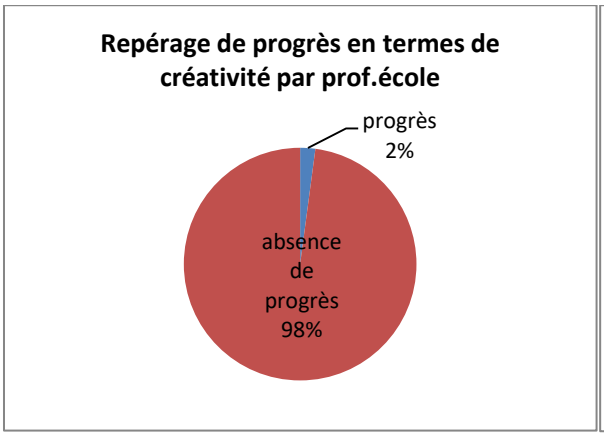
Certains professeurs du Conservatoire tendent ainsi à souligner les écarts entre la nature de leur enseignement au sein de Démos et au sein du Conservatoire, ainsi que les écarts en termes de compétences obtenues par les enfants selon leur lieu de formation. Cette tendance comparatiste, et peut-être ces écarts eux-mêmes, pourraient s'expliquer par le fait que ces dispositifs de formation ne s'adressent pas aux mêmes amateurs : le Conservatoire est l'institution de référence quant à la formation initiale des musiciens professionnels, qui y poursuivent le même cursus initial que les musiciens nourrissant le désir de maîtriser un instrument sans volonté de professionnalisation. Démos est pensé comme un « accès » à la musique classique. Ainsi, là où le Conservatoire forme des musiciens amateurs (qui auront peut-être le désir d'embrasser une carrière musicale), Démos a pour projet de former des amateurs de musique par le biais de la pratique orchestrale. (Bierwirth, 1976)

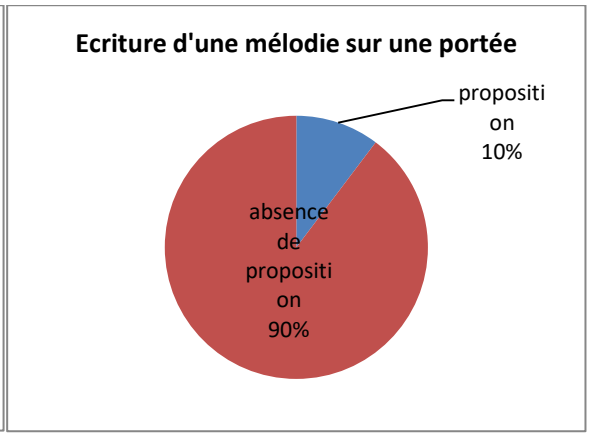
Cette entrée sur scène rapide joue par ailleurs un rôle crucial dans la perception de soi comme musicien (Perrenoud, 2007), et au-delà en termes d'estime de soi. Elle pourrait ainsi contribuer à l'émergence d'une identité musicienne chez l'enfant, le motivant à poursuivre son chemin musical après Démos.[22]

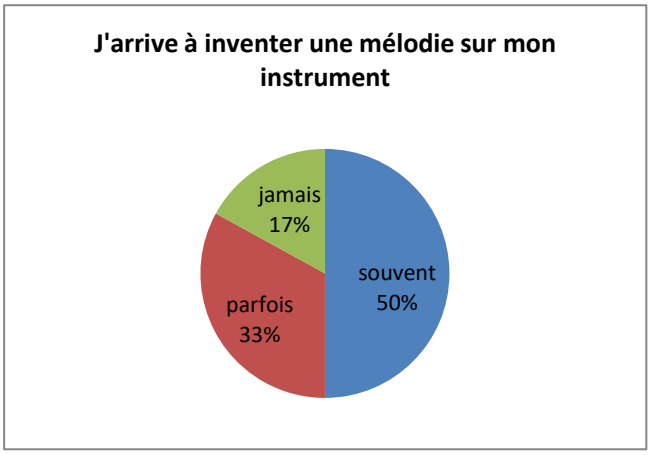
[22] On note par ailleurs que la pratique musicale est *« sensiblement moins souvent abandonnée à l'âge adulte que d'autres pratiques amateurs »* (Coulangeon, 2008)

L'enfant créateur

Dernière dimension de l'ethos musicien auquel accèdent les enfants, et qui est visé dans l'ensemble des objectifs des parcours d'éducation artistique et culturelle, la possibilité de développer une certaine créativité. Si l'on demande aux professeurs des écoles ou si on regarde le nombre d'enfants qui ont écrit une courte mélodie sur le livret d'évaluation, on peut avoir le sentiment que cette dimension a été peu travaillée et encouragée.







Pourtant, la moitié des enfants disent savoir inventer des mélodies sur leur instrument.

L'observation permet en effet de remarquer que des enfants s'emparent de leur instrument et ont du plaisir à reproduire des mélodies entendues ici et là. Encouragés par leurs parents, leurs professeurs des écoles ou du Conservatoire, certains d'entre eux, alors même qu'ils ne maitrisent pas ou peu le code de l'écriture de la musique (partition), arrivent à l'oreille à se repérer.

Par exemple, un temps d'accompagnement éducatif permet dans une école de laisser les enfants accéder à leur instrument avec une grande liberté. L'enseignante s'astreint à ne pas être trop interventionniste et laisse les enfants expérimenter, dans une cacophonie tolérée. Certains s'entrainent, en répétant ce qui a été appris lors des ateliers. D'autres inventent, seuls ou à plusieurs.

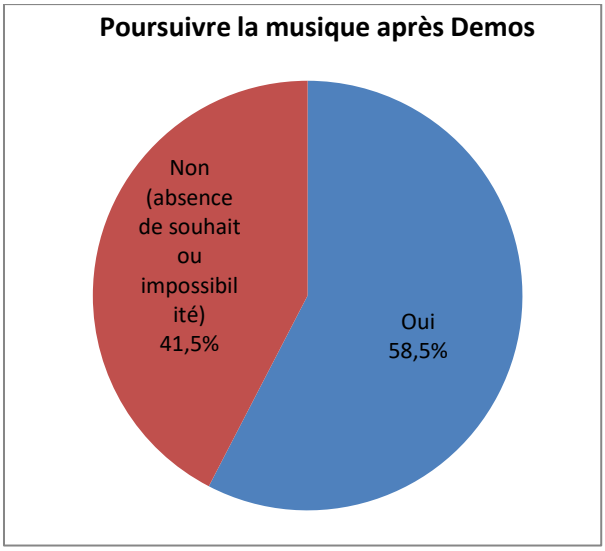
Temps d'accompagnement éducatif 16h30-17h15 un vendredi soir dans une école. 6 enfants sont présents. 2 garçons repérés comme ayant des difficultés scolaires, cachés derrière un tableau mobile, jouent et écrivent de la musique, montrant une réelle maitrise du vocabulaire technique comme de leur instrument. Ils chantent (juste), cherchent avec leur instrument, écrivent.
- c'est plus grave ou plus aigu, là ?
- c'est un do# (…)
Quand je m'approche, je constate que les notes sont écrites en lettres. A ma demande, l'enfant le plus à l'aise joue la phrase musicale d'une dizaine de notes, rajoutant un rythme non écrit.

« Ma mère lui a offert un synthé à Noël (…) Elle sait rejouer les notes de Demos sur le synthé. Par exemple, quand elle joue Carmen, *ça m'impressionne ! Non, vraiment c'est super cette initiation. Moi j'ai joué du piano et mon père a essayé de m'apprendre la guitare. Mais c'était trop dur et je suis flemmarde, j'ai jamais réussi comme elle ! »* (mère d'une élève violoniste repérée comme en grande difficulté)

Souhait de continuer à pratiquer la musique

Quand la question leur est posée en février, tout n'est pas encore décidé pour les enfants et leurs familles. Mais la préfiguration d'un après Démos autour d'un orchestre Passerelle s'est suffisamment précisée pour que les enseignants puissent commencer à répondre aux interrogations des enfants et de leur famille : l'ancrage de la pratique instrumentale aura lieu dans le collège – cinq collèges publics auxquels sont rattachés les cinq classes – et des temps de regroupement d'ores et déjà planifiés permettront aux enfants de Démos de venir rejoindre le Conservatoire où cet orchestre s'entrainera (en incluant d'autres élèves du Conservatoire).

Les enseignant.es de CM2 et directeurs ont commencé à identifier les souhaits des familles en termes de collège de scolarisation, ont pu parler de la poursuite de Démos, soit dans ce dispositif Passerelle, soit dans le cadre d'un autre dispositif, au Conservatoire et/ou en Classes à Horaires Aménagés Musique (CHAM) proposé dans un collège géographiquement proche pour deux écoles sur cinq. Au moment de l'étude, **il s'agit encore d'une « projection », de l'expression d'un « souhait ».** Les enseignant.es continuent à discuter avec les familles, les motivent par rapport à une poursuite de la musique s'ils l'identifient comme positive pour l'enfant, lèvent des réticences par rapport au collège de rattachement.



Les élèves de Guérin et Pen ar Streat expriment en février plus le souhait de poursuivre (à plus de 75%) contre 41 à 46% dans les autres écoles – le dialogue avec les familles y a été engagé plus tôt.

Les élèves qui souhaitent poursuivre montrent une plus forte mobilisation et de meilleurs acquis en lien avec la musique : ils s'expriment plus précisément, jouent plus souvent de leur instrument chez eux, sont plus à l'aise tant dans la pratique individuelle que dans l'orchestre et en formation musicale**.** Les bons élèves sont un peu plus concernés que les autres dans ce désir de poursuivre (66,7% contre 52,4% des élèves avec des difficultés scolaires et 50% des élèves avec de grandes difficultés). De même, les filles sont un peu plus nombreuses que les garçons à exprimer le souhait de continuer (63% contre 52%). Mais les écarts ne sont pas très importants.

Au moment de l'enquête **31 élèves/ familles** n'expriment pas le souhait de continuer la musique, **8** expriment une impossibilité à poursuivre, du fait du lieu de scolarisation pressenti – c'est moins l'abandon de la musique, que le refus de scolarisation dans le collège de rattachement qui est alors évoqué. **55 élèves/familles** ont exprimé le souhait de poursuivre la musique après Démos (et de garder leur instrument prêté par le Conservatoire!) : 29 dans le dispositif Passerelle au collège tel qu'il est pensé par le Conservatoire en lien avec l'Education Nationale ; 24 en classe CHAM, ou directement au CRR. Ces données étaient des projections.

La fin d'année scolaire a été particulièrement chahutée par la crise du Covid-19 et la mise en suspens brutale du projet. **En septembre 2020, 8 enfants sont finalement inscrits en CHAM et ont réussi à négocier de rejoindre l'orchestre Passerelle, 20 enfants sont dans le dispositif Passerelle au collège, 20 élèves sont accueillis directement au Conservatoire. L'orchestre qui se réunit en septembre rassemble 43 enfants (18 garçons et 25 filles) et 7 adultes apprentis – professeurs des écoles et animateurs.**

Connaissances et compétences scolaires et sociales – devenir élève, prendre sa place dans la Cité

Au-delà de la musique, qu'apporte Démos aux enfants, pour leur vie et leur scolarité ? Qu'ont appris / retenu les enfants / élèves dans leur rapport au monde ? C'est sur ce registre que les adultes – professeurs des écoles comme du Conservatoire – s'expriment avec le plus d'évidence et de spontanéité : pensé autant voire plus comme un projet « social » que comme un projet « musical », Démos vaut pour ce qu'il apporte aux enfants dans leur vie (et au-delà aux familles, aux écoles, aux quartiers) qu'ils deviennent ou non amateurs de musique (*musiqués*) et *a fortiori* musiciens (*musiquants*) ou instrumentistes. C'est la richesse et le caractère très mobilisateur du projet pour tous les acteurs, malgré leur diversité : c'est aussi son ambiguïté, source parfois d'incompréhensions ou de décalage de perception entre les différents acteurs engagés.

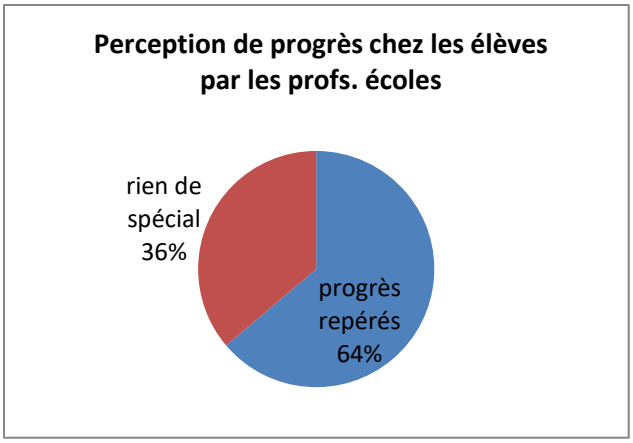
> « *Le Conservatoire, pour eux le plus important c'est l'instrument. Pour nous, c'est un moyen, un vecteur. C'est super ! Mais on n'est pas toujours exactement sur la même longueur d'onde* » (prof. des écoles).

Progrès constatés par les professeurs des écoles

Il est bien difficile de faire la part entre Démos et l'ensemble des autres apports pédagogiques, dans la classe ou en dehors ayant permis aux élèves de progresser.

Les professeurs des écoles, sollicités pour identifier les progrès de chacun de leurs élèves imputables selon eux au dispositif Démos, n'ont ainsi pas tous répondu à cette question. Il leur était en effet proposé de renseigner deux grandes familles de « progrès » : ceux qui relèvent des aptitudes les plus directement connectées à la réussite scolaire - apprentissages scolaires, facultés exécutives (concentration, écoute, persévérance, confiance en soi) - ; et ceux qui participent surtout à construire des personnes, bien dans leur peau et dans un groupe, indépendamment de la manière dont ces progrès peuvent renforcer directement les aptitudes scolaires - compétences sociales (rapport aux autres, respect) et créativité. Dans deux écoles, les réponses des enseignants montrent qu'ils ont répondu à ce que ce dispositif apportait en général : à Guérin et à Vauban, des progrès en termes de compétences sociales ont été identifiés pour tous les élèves de la classe et aucun élève n'a été repéré comme améliorant ses facultés exécutives. Démos apporte au groupe classe (climat scolaire), mais il y a refus ou impossibilité de mesurer des progrès individuels (annexe 8). Les données statistiques globales sont donc bien fragiles. Dans les trois autres classes qui font partie du réseau prioritaire, et où les enseignant.es et directeurs d'école ont davantage intériorisé la demande continue d'indicateurs et le suivi individualisé des élèves, des progrès individuels ont été repérés pour presque la moitié des élèves (45,5%).

Ils concernent autant les filles que les garçons, et tendanciellement plus les élèves en grandes difficultés scolaires (70% d'entre eux ont progressé d'après les enseignant.es), que les très bons élèves (44%). Tendanciellement, les progrès dans le rapport aux autres et les compétences sociales concernent davantage les élèves les moins fragiles scolairement ; inversement les progressions en termes de facultés exécutives concernent davantage les élèves les plus fragiles scolairement. Est-ce à dire que partant de plus loin, les plus fragiles ont davantage de progrès à accomplir, notamment en matière de facultés exécutives et moins en termes de compétences sociales ? Qu'à l'inverse les élèves les plus solides scolairement ont plus de progrès à accomplir en termes de compétences sociales ? Que l'orchestre est un outil particulièrement pertinent pour permettre aux plus fragiles de progresser ?



- Qu'est-ce que ça fait d'avoir un enfant dans Demos ?
- *Une grande fierté, d'abord ! (…) Il a pris confiance en lui. En maternelle, il ne parlait pas, il était très effacé. Je vois bien que ça lui a fait du bien, notamment dans le lien entre les enfants, il est plus à l'aise. »* (Mère d'élève)

Ces données statistiques pour fragiles qu'elles soient peuvent être illustrées par chaque enseignant, animateur, AVS, et par des parents par des exemples singuliers d'enfants qui ont particulièrement profité de l'espace de l'orchestre : tel enfant dont les progrès sont suffisamment clairs pour que le besoin d'une AVS ne soit plus à l'ordre du jour, tel autre, en difficulté scolaire très importante mais en très grande maitrise et réussite avec son instrument de musique, tel autre enfin ayant gagné en concentration ou développé une capacité d'écoute et de relation à l'autre de bien meilleure qualité...

Dans les propos des adultes, au-delà des situations singulières de tel ou tel enfant, beaucoup de remarques positives plus générales concernent **l'amélioration du climat scolaire**, le **fonctionnement du groupe classe**, **la qualité des relations avec les familles**, **la valorisation du quartier**, et **le renforcement des liens avec les autres acteurs du quartier jouant un rôle important dans l'éducation des enfants (notamment le périscolaire)**. Ces apports collectifs, à la dynamique d'ensemble d'une classe, d'une école, d'un quartier sont plus difficiles à mesurer, mais participent, à n'en pas douter, à créer de meilleures conditions pour les apprentissages, scolaires et sociaux. Moins directement mesurables, ils n'en sont pas moins très importants.

Développer des facultés exécutives et partant, améliorer les apprentissages scolaires ?

Les professeurs des écoles ne parlent pas ou peu de progrès directs dans les apprentissages scolaires : des progrès scolaires directement corrélés à Démos ne sont identifiés que pour 2 élèves. Pourtant, ils expriment avec une grande conviction ce qui a été acquis par leurs élèves grâce à Démos : concentration, confiance en soi, rapport renouvelé aux apprentissages notamment par la conquête d'un rapport au travail et à l'erreur plus positif. Ils notent ainsi des améliorations pour un quart de leurs élèves (22 élèves sur 94) en termes de facultés exécutives (concentration, écoute, persévérance, confiance en soi).

% d'enfants déclarant	souvent	parfois	jamais
J'ai confiance dans mes capacités de réussir	56,3	31	12,6
J'ai l'impression de progresser	67,8	25,3	6,9
J'accepte de ne pas réussir	52,9	27,6	19,5

Mis en perspective avec ce que disent les enfants eux–même, la construction de la confiance en soi semble très importante tout comme le développement des capacités de concentration.

Les enfants qui ont la plus grande confiance en eux sont aussi ceux qui disent avoir la meilleure aisance dans l'orchestre. Ils sont constitués pour la plus grande partie par des élèves qui avaient déjà une bonne confiance en eux : 35 pour lesquels les professeurs des écoles n'ont pas repéré de progrès mais 11 parmi ces élèves avec une bonne estime de soi ont progressé sur ce plan. L'aisance dans

l'orchestre, plus encore que par rapport à son instrument est fortement corrélée à cette bonne estime de soi. (annexe 9) Une élève seulement exprime le fait que ne pas réussir la rend triste, *« parce que c'est difficile de jouer de la musique »*.

A contrario, plusieurs énoncent dans les apports de Démos *: « ça m'aide à me concentrer », « ça m'a apporté à me contrôler, à me calmer, à oublier des choses ».* Les observations des répétitions montrent également cet engagement fort des enfants, assis souvent plus d'une heure dans l'orchestre, attentifs et concentrés, bien plus longtemps qu'habituellement.

Lors du tutti avant le concert, le commentaire du chef d'orchestre pendant le dernier filage : *« Vérifiez que vous entrez sans laisser trop de places entre vous ; vérifiez que vous êtes heureux d'entrer en scène, que vous ne dites rien, ne pas parler, que vous êtes les musiciens de l'orchestre. Vous êtes déjà devant un public. Vous êtes déjà avec dans l'oreille la musique et les premières notes qu'on va jouer, vous êtes dedans (…) Il y a de très belles choses. Quand on arrive sur une scène on est dans la musique, avec moi, avec le public, on n'est pas à chercher autour, le problème c'est pas d'avoir réussi ou pas son exercice de maths. Pendant 20 minutes on est <u>que</u> sur la musique»*

« Et ça t'apporte quoi de jouer de la musique ? » interroge un journaliste de la Philharmonie à un enfant du Démos de Brest : *« ça m'apporte une grande concentration. Quand je joue chez moi c'est pas grave si je me trompe, chez moi des fois je me trompe et aux répétitions, je me dis 'il faut que je fasse attention'. Je me concentre sur mon instrument. »*

<u>Le rapport à l'erreur et au travail</u>

L'apprentissage d'un instrument de musique en même temps (enfants, enseignants, AVS, animateurs, directrices de site) est salué unanimement comme une des grandes forces du dispositif et un vecteur de confiance en soi pour les élèves : apprendre et butter ensemble sur des difficultés permet de soutenir les apprentissages. Les témoignages abondent sur ce que ça a généré dans la manière de construire un rapport à l'erreur décomplexé, autorisant chacun.e à se tromper, à recommencer, reprendre, répéter, et à persévérer.

« Moi je suis épatée par ce qu'ils font, c'est vraiment chouette comme projet. Ils ont beaucoup progressé, plus en compétences transversale, comme on dit. Par exemple c'est pas facile de chanter devant les autres mais ils le font. Et puis même moi le fait que je sois en difficulté, ça leur montre que c'est pas grave, ça dédramatise. Et ils apprennent à faire des efforts – parce que ça revient vite dans l'emploi du temps – ça les prive d'autre chose en l'occurrence de la récré, donc c'est difficile, c'est du travail en plus ». (Auxiliaire vie scolaire)

« Dans Démos on est aussi apprenant, on expérimente des situations d'apprentissage. Et moi dans mon expérience d'apprendre le violon, ça m'aide à mieux comprendre les difficultés de mes élèves. Quand je vois un enfant en proie à une difficulté, je me dis 'et moi, qu'est-ce que je ressens quand je fais mes gammes, et quand j'y arrive enfin' – découragement, persévérance, fierté. Dans la façon de me positionner dans les apprentissages. Très modestement, ça m'a permis de construire une grille d'analyse à communiquer aux élèves. Par exemple, on a fait récemment une leçon de maths un peu difficile, qui est un moment où on synthétise. Et quand je demande, 'c'est bon, tout le monde a compris ?' personne ne répond. Et là je sais par la musique que c'est quand on le fait qu'on se rend compte qu'on sait. Mais d'une manière abstraite on ne peut pas dire qu'on a compris. Par exemple aussi je sais qu'il faut avoir une bonne dose de motivation pour continuer à faire ces gammes quand on n'y arrive pas. Et je leur dis – est-ce que vous savez pourquoi vous apprenez ? Quand on fait quelque chose de difficile techniquement, il faut beaucoup de répétition pour arriver à une forme de systématisation. Il y a des moments où on sait qu'on progresse, mais après on atteint un palier, on butte sur une difficulté et il faut trouver des ressources pour dépasser le découragement. Ça me permet d'être plus attentive. » (prof. des écoles)

La pratique de la musique en classe permet aux professeurs des écoles de rencontrer leurs élèves dans des configurations nouvelles, de découvrir d'autres sources de « réussite » possible et de les valoriser, de les aider ainsi à prendre confiance dans leurs capacités individuelles et collectives, de faire des liens entre les difficultés dépassées dans l'orchestre et celles à dépasser dans d'autres disciplines ou situations.

« Un élève ULIS qui ne parlait pas, maintenant il parle. (…) Après, je ne sais pas si ce projet-là particulièrement a aidé, c'est difficile de savoir. Mais ce qui est sûr c'est que ça a développé l'écoute. Et la confiance en soi. La réussite. En musique, ils ne sont jamais en échec. (…) Ma philosophie [panneau qui est placardé sur le mur à côté du tableau] *c'est : 'L'erreur est bonne pour apprendre' Et moi j'ai appris avec eux. J'ai fait comme les gosses, j'ai galéré comme eux. J'ai beaucoup aimé cette démarche où les enfants deviennent nos pairs, où on apprend avec eux, comme eux.* » (prof. des écoles)

« Notre objectif c'est que les enfants traversent l'école avec le maximum de bonheur, de plaisir possible. Qu'ils y gagnent de la confiance : 'je te promets que si tu es capable de jouer du violon, tu es capable de faire ça' !! Ca rajoute des points d'appui. » (prof. des écoles)

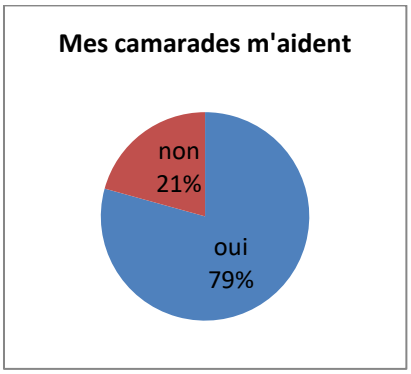
Développer des compétences sociales

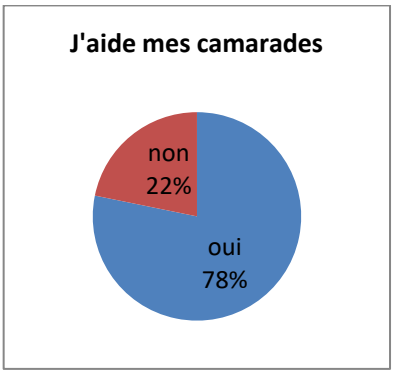
Les apports les plus décisifs du point de vue des adultes sont ainsi dans la logique collective induite par le dispositif : les enfants, par et dans l'orchestre, apprennent à trouver leur place dans un groupe, à développer un certain sens du collectif et de respect des autres, développant une capacité d'écoute de chacun dans le groupe. Le climat de classe s'en trouve plus apaisé. La classe, comme l'orchestre devient un espace de coopération, dans laquelle chacun.e a un rôle à jouer.

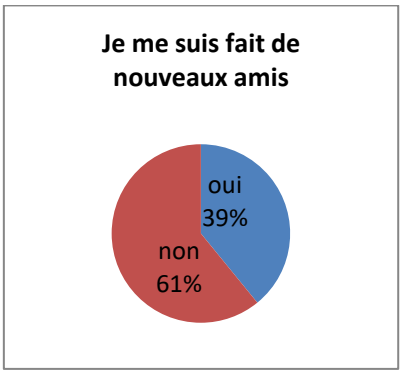
Le speaker avant le concert de la Philharmonie interroge un enfant : *« Et toi D., qu'est-ce qu'il te plait dans le projet Démos ? » « Ben c'est tout ce qui est équipe, esprit d'équipe et on s'aide tous et comme ça après, on fait pas d'erreurs au concert »*

Cet esprit d'équipe se matérialise aussi dans la manière dont parents, public élargi, professeurs, chef d'orchestre, musiciens, enfants participent avec les techniciens du Conservatoire à ranger les salles à la fin du tutti, à plier les chaises et les pupitres, à ranger les instruments dans les housses, dans l'évidence d'une solidarité partagée et d'une horizontalité gommant ou euphémisant les inégalités sociales et culturelles.

Si quelques enfants seulement précisent explicitement parmi les apports de l'orchestre Démos *l'amitié* et *la solidarité*, ils sont nombreux à avoir expérimenté une forme de coopération et d'entraide dans / autour de l'orchestre. Plus que d'avoir rencontré de nouveaux amis (et les temps informels pendant les Tuttis montraient au final peu de mélanges entre les enfants des différentes classes), l'expérience a fédéré à l'intérieur de chaque classe, les enfants passant beaucoup de temps ensemble, et ayant conscience d'être un groupe un peu à part dans l'école, privilégié.







Les **acquis en termes de climat de classe, de concentration, d'adhésion, d'entraide** sont salués comme positifs partout.

La réduction des tensions dans l'école est en revanche un peu plus contrastée. A l'école Guérin, la participation à Démos a pu générer des tensions dans la cour, et des jalousies entre les enfants qui partaient à Paris et qui jouaient dans l'orchestre, et les autres. Ces tensions ont probablement été attisées par des parents plus conscients que dans les autres écoles des apports que peut représenter Démos dans la construction personnelle et scolaire d'un parcours d'enfant et de l'écart entre ce que vivaient ces élèves, et auxquels les autres n'avaient pas accès. Dans les autres écoles, les professionnels n'ont pas senti ces tensions : certes les enfants de Démos avaient de la « chance », mais leur investissement et le travail fourni venaient largement expliquer, compenser, justifier cette « chance » (mobilisation les samedis matins, travail supplémentaire le soir, temps de récréation écourté deux midis par semaine) et a suscité plutôt de l'admiration que de l'envie.

« En CE2, les enfants bougeaient beaucoup, il y avait beaucoup de conflits. On avait mis en place des ateliers pour travailler la communication non violente. Mais clairement le projet Démos a participé à fédérer les enfants. Le temps de classe est devenu un temps où l'on évoque les événements vécus ensemble, où on en fait une occasion de partage – regarder les vidéos ensemble des concerts réalisés au Quartz, à la Philharmonie. Dans ma classe, j'aime bien avoir des moments de célébration collective, de félicitations. Et spontanément, je vois bien que les enfants de Démos arrivent à s'applaudir, à se féliciter entre eux. Ils le disent, ce qu'ils apprécient par-dessus tout ce sont les temps forts, où ils sont sur scène, applaudis. Et ils le sentent, ils ont conscience de l'intensité quand on est sur scène, ça représente quelque chose de très fort. A chaque fois, les applaudissements ont été longs, nourris, les personnes se sont levées ! Alors, ça m'était déjà arrivé les autres années. Spontanément, d'autres enfants qui applaudissent celui qui sait faire quelque chose de difficile. Mais c'est particulièrement fort cette année. Par exemple, lors de l'entrainement pour le CROSS de l'USEP, ils s'applaudissent, se félicitent, un garçon a été félicité par une fille 'déjà tu es fort à l'école mais en plus tu as été au bout pour le cross !' Ça crée une gentillesse entre eux, une sensibilité qui n'est pas qu'artistique, qui est aussi humaine ! » (prof. des écoles)

Le petit groupe des élèves Démos, plus soudés, plus autonomes, ayant expérimenté une organisation « d'équipe », travaillé avec différents adultes a pu devenir moteur dans la classe ou dans l'école pour d'autres projets, permettant de faire bénéficier indirectement un plus grand nombre d'enfants des apports de Démos.

« La chorale ça me semble plus souple. Avec la directive du ministère sur le plan chorale, on s'y met ! La chorale fédère, c'est un support qui permet à tout le monde d'être dedans, ça crée du lien. Alors on a repris la 'garde montante' [extrait de Carmen chanté dans Démos]*, comme ça les Démos connaissent déjà, ça permet d'embarquer les autres gamins. (…) Les 14 dans le groupe qui sont dans Démos, c'est ceux dans la classe sur qui je peux compter. Si besoin, je sais que ceux-là sont plus autonomes. C'est positif pour les gamins embarqués, c'est sûr. Ils ont eu une nécessité d'apprentissage et ça c'est super. »* (prof. des écoles)

« La présence d'autres professionnels dans l'école, ça change beaucoup de choses, les élèves répondent différemment aux professeurs de musique ». (AVS)

A l'échelle individuelle, **les enfants ont appris à circuler dans l'espace social, entre des mondes différents.** Ils sont sortis de leur quartier, de Brest. Ils ont renforcé leur curiosité, leur capacité d'observation et d'ajustement et partant leurs capacités à être à l'aise dans des lieux qui ne communiquent généralement pas ou peu : à la Philharmonie, au Quartz, dans le tram, dans le quartier comme dans les espaces auxquels les familiarisent leurs parents ou leurs pairs (un chantier, un café populaire, la rue...). Ils ont appris à s'adapter à des adultes porteurs d'exigence et de manières de faire et d'être différents.

Ces apprentissages ont parfois été explicitement parlés par les enseignants. Participer à Démos, c'est apprendre à parler le « langage des dominants », et savoir l'utiliser de manière stratégique. L'orchestre gomme de manière éphémère et transitoire des réalités de classe (sociale). Mais l'expérience aura donné aux plus fragiles des ressources utiles pour mieux réussir dans un monde qui reste inégal et concurrentiel.

« Je dois faire de la médiation pour qu'ils prennent conscience de ce que ça leur a apporté. Moi je le dis aux gamins : 'par exemple tu seras maçon plus tard, vous discuterez des plans avec ton client, si y'a un violon derrière chez le client, tu pourras en parler. Tu seras différent des autres, et à ton avis, vers qui il ira le client ?' Moi je sais que ça les fait avancer dans une compétence supplémentaire, ça leur donne des billes pour réussir dans la vie » (prof. des écoles)

Pour d'autres enseignants, l'expérience Démos vise surtout à ouvrir d'autres possibles, à imaginer d'autres destins sociaux, à penser des « sorties » de la classe sociale, dans une vision émancipatoire, individuelle (permettre à un / des enfants d'échapper aux assignations sociales), et parfois également collectives (permettre de faire diminuer les inégalités et de faire reculer les injustices).

> *« On a la reconnaissance du chef d'orchestre, la reconnaissance des pros du conservatoire, c'est pas rien. Nous aussi on est capables de faire des choses. On veut échapper au déterminisme, et nous, on voit bien qu'à travers Démos, des élèves se révèlent. Ils vivent avec la violence dans leur quartier, nous on veut leur montrer un autre horizon, qu'ils sachent qu'il existe une alternative. Même si un seul d'entre eux continue la musique, ça sera déjà une victoire … »* (prof. des écoles)

L'« ouverture culturelle » est également présentée dans l'autre sens : il ne s'agit pas que de faire accéder les élèves à une culture « inconnue » (la musique classique) mais aussi de permettre aux musiciens et aux enseignants du Conservatoire de découvrir d'autres manières d'être et de faire, de faire un pas en direction des habitants des quartiers populaires. L'expérience de Démos *« créé des légitimités pour chacun pour aller vers l'autre, les musiciens dans les quartiers, les enfants vers la musique classique »* comme le formule un directeur d'école.

Ce développement des compétences sociales reprend ainsi les objectifs classiques des politiques de la ville - « vivre ensemble », « citoyenneté » - avec toutes leurs ambigüités. Cela peut prendre fondamentalement deux sens, que l'on retrouve également dans la tension entre « démocratisation culturelle » et « démocratie culturelle » : la première, celle de la pacification, reprend les enjeux de l'école Républicaine « civilisatrice »[23], et consiste essentiellement à apporter aux enfants une « culture » supposée « inconnue » dont l'exigence et l'excellence permettront de les élever individuellement au-dessus de leurs conditions, en gommant toute forme de conflictualité (et pas uniquement de violence). La deuxième vise à permettre aux enfants, notamment les plus fragiles, de se construire des armes pour se penser dans des groupes aux ressources différentes et aux intérêts qui peuvent être divergents, pour comprendre leur place dans le monde, pour trouver des points d'appui dans leur conscience des inégalités et des injustices. La maitrise du langage des autres, la capacité à s'estimer (confiance en soi), se faire respecter en respectant les codes de la discussion politique (maitrise des émotions), la capacité à circuler dans l'espace social pour y repérer des manières d'être et de faire différentes sans abandonner les siennes propres, sont alors autant de ressources permettant de lutter contre le fatalisme et de trouver sa place dans la Cité.

Dialogue avec une enfant à la Philharmonie, en marge de la répétition (petite fille du voyage dont le père est né en caravane, qui adore la musique de Kendji Girac, venue avec toute sa famille heureuse de l'écouter à la Philharmonie et d'offrir à l'ensemble de la fratrie, le lendemain du concert, une journée à Disneyland) :

- Tu étais déjà venue à Paris ?

- Non, Paris c'est la première fois ! C'est comme un rêve, j'me rends pas compte. On est dans un B&B Hôtel, pour pas gâcher les sous, mais avec l'école on a pu faire les bateaux-mouches

- Qu'est-ce que tu as vu ce matin, alors ?

- J'ai vu le Louvre, un pont avec de l'or dessus, et des pauvres dans des tentes. J'étais choquée parce que c'était très beau les monuments, mais très triste pour les pauvres.

[23] Jules Ferry, a en même temps défendu l'école Républicaine, école du peuple, de la paysannerie et du monde ouvrier, ***et*** la colonisation, dans un même enjeu de « civilisation ».

L’élargissement des publics de la musique (classique)

Une enquête par questionnaire était prévue auprès du public du dernier concert de l’orchestre au Quartz (scène nationale de Brest) le 13 juin 2020. Il s’agissait d’objectiver précisément *qui* vient écouter un concert Démos. Son annulation pour cause de crise sanitaire ouverte par le Coronavirus n’a pas permis de faire aboutir cette partie de l’enquête. Les matériaux utilisés ici s’appuient donc essentiellement sur des observations directes faites lors des concerts de la deuxième année de l’orchestre (Quartz et Philharmonie) et plus largement lors des moments où l’orchestre s’est produit, en répétition ou lors d’événements propres à chaque classe, ainsi que sur les récits faits par les acteurs.

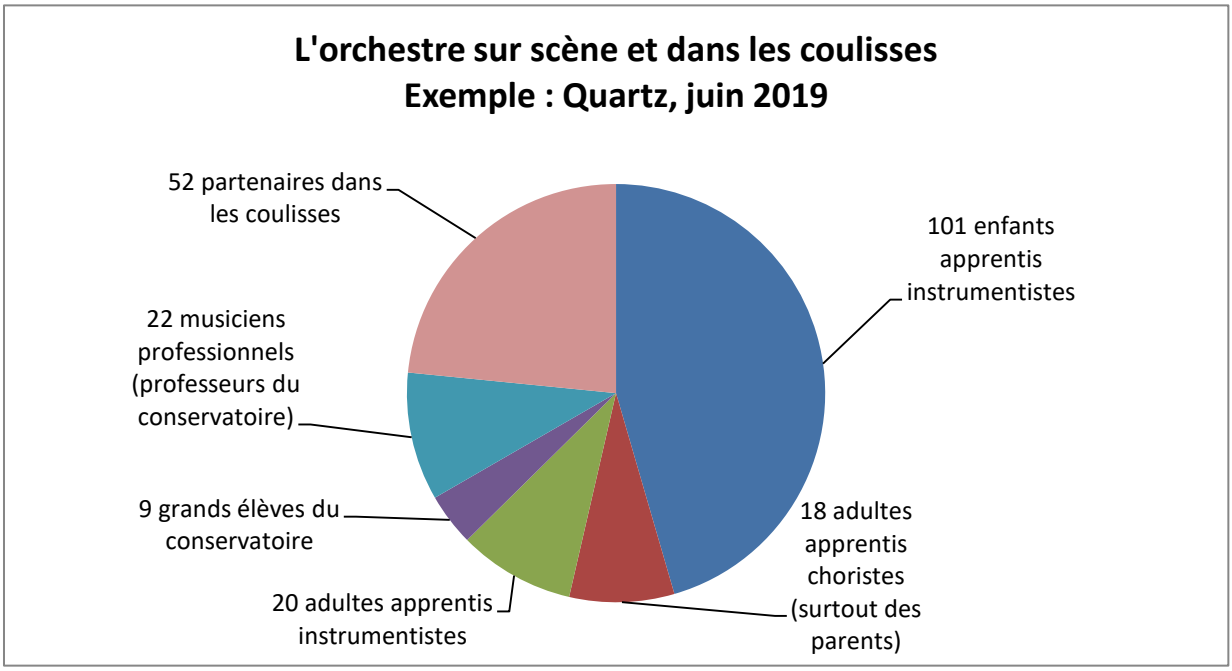
Il faut préciser ce dont il sera question ici – élargissement des publics d’une certaine esthétique ? de la musique symphonique occidentale ? ou des publics des salles de spectacles proposant de la musique vivante, quelle qu’en soit l’esthétique ? ou des auditeurs de musique, indépendamment des supports et des genres ?

Ici plus modestement, et en ayant parfaitement conscience des limites et des réductions de cette conception du « être public », nous ne parlerons que des situations où des membres des familles / des proches des apprentis musiciens (enfants et adultes) ont *assisté à des concerts de musique classique à un instant donné.* De nombreuses questions restent donc sans réponses : est-ce « plus » qu’avant, « nouveau » parmi leurs pratiques culturelles, cette présence comme public de spectacles de musique classique se stabilisera-t-elle dans le temps ou restera-t-elle transitoire, le temps que dure la présence de l’enfant ou du proche dans l’orchestre ?

Quand on pense élargissement des publics, on imagine essentiellement que les enfants peuvent devenir des médiateurs, entre leurs familles et plus largement leurs proches, et le monde de la musique. Devenant eux-mêmes davantage des amateurs (dans tous les sens du terme comme on l’a vu), ils deviennent des publics plus avertis, entraînant dans leurs sillages d’autres publics venant de leur milieu social. C’est en partie le cas. Mais, ce que nous n’avions pas imaginé au début de cette enquête, c’est une autre dimension probablement tout aussi voire plus décisive : l’ensemble des adultes impliqués dans l’orchestre Démos sont devenus également médiateurs de cet élargissement des publics. Il est ainsi difficile de séparer les publics induits par la présence des enfants de ceux induits par la présence dans l’orchestre d’adultes également apprentis musiciens, et ceux liés aux partenariats divers et nombreux gravitant autour de Démos (mécènes, représentants des institutions, élus…).

Par exemple, lors des concerts en deuxième année (Quartz et Philharmonie), pour 100 enfants apprenant à jouer d’un instrument de musique, plus de 170 musicien.nes sont présent.es sur scène : parents choristes, professeurs des écoles, animateurs, directeurs des écoles, de site, AVS apprenant un instrument avec les enfants ou se joignant au chœur des parents, mais aussi grands élèves du Conservatoire (« musiciens renforts »), professeurs du Conservatoire, chef d’orchestre. Et encore une cinquantaine de personnes qui dans les coulisses accompagnent au plus près l’orchestre en formant les enfants à la danse et au chant, en assurant sa logistique, son organisation, en le finançant, ou … en l’étudiant : élus, professionnels des services municipaux en lien avec les écoles et la culture, le Conservatoire, professionnels de l’Education Nationale, de la Philharmonie, mécènes (personnes

physiques et institutionnels mais représentés lors des concerts par des personnes physiques), journalistes... et sociologues ! Sans compter les équipes professionnelles des salles où se produit l'orchestre (du directeur aux techniciens) qui assistent également régulièrement ou sporadiquement aux répétitions et aux concerts (voir annexe 1 pour une présentation non exhaustive).



Ces adultes génèrent eux-mêmes des publics, invitant lors des concerts ou des répétitions leurs proches ou leurs collègues, qui ne sont pas forcément tous beaucoup plus familiers de la musique symphonique classique ni même des lieux de spectacles vivants, que les enfants des quartiers populaires et leurs familles. Il est donc capital de ne pas séparer ces différents publics sur la base de leurs seuls milieux sociaux d'appartenance réels ou présumés, assignant dans une vision essentialiste chacun à une identité stable : comme s'il y avait un « vrai » public défavorisé que Démos aurait fait venir (les parents des enfants de milieu populaire) et un public non défavorisé dont on supposerait à l'avance sa proximité avec la musique classique (les parents des enfants de milieu plus favorisé, les professionnels du monde éducatif ou social). Les trajectoires des publics amateurs montrent une bien plus grande labilité (Saada, 2018). Nous évoquerons donc l'ensemble de ces publics, plus ou moins « avertis », plus ou moins « réguliers », plus ou moins « initiés », en insistant sur les familles des enfants, mais en rendant également compte d'observations impliquant des publics drainés par l'ensemble des personnes que Démos met sur scène et fait travailler dans les coulisses[24].

Dans la première partie nous avons énoncé la relative « périphérisation » des familles, à qui il est fait la double injonction de « faire confiance à l'école » (sans donc de nécessité de s'impliquer directement) et de marquer un soutien affectif et actif, en montrant intérêt et attention pour ce que fait l'enfant à l'école et notamment dans le cadre de l'orchestre. La pléthore de ces marques d'intérêt exprimées par les parents est à noter dans un premier temps, mais elle a été très inégalement répartie. Certains enfants en ont été systématiquement privés (entre 1 et 4 par classe

[24] Nous nous méfions en effet du vocabulaire devenu un discours officiel pour les professionnels des lieux de diffusion culturelle évoquant des « non-public », « public empêché », « public isolé ». Nous ne connaissons en effet pas les pratiques habituelles de spectateurs des parents et des familles, et de l'ensemble des personnes venant assister aux spectacles de Démos, ni la fréquence de leurs pratiques, ni leurs goûts. Les publics sont toujours en devenir et rarement homogènes et il faudrait à chaque fois préciser « public de quoi ».

en première approximation) quand les autres enfants ont connu des formes multiples d'intérêt et de soutien parental : participation au chœur des parents, réponses positives aux demandes de préparer des gâteaux et de servir les convives lors des pauses gouters lors des tuttis, assistance aux concerts et applaudissements fournis, assistance au début / à la fin des répétitions, déplacement à Paris ou organisation familiale afin que des proches vivant à Paris ou en région parisienne viennent voir l'enfant, accompagnement des enfants dans les lieux de répétition, aller-retour entre ces lieux et le domicile pour aller chercher un instrument ou un pique-nique oublié, captation des concerts par des téléphones portables en guise de souvenirs pour l'enfant voire diffusion en live sur les réseaux sociaux dénotant l'envie de partager, de rendre accessible au-delà des frontières géographiques, au cercle familial et amical l'aventure vécue par l'enfant au sein de Démos, projet d'une suite à donner quant à la pratique musicale après Démos… Et ceci en plus de toutes les manifestations du soutien familial / parental qui se jouent dans l'intimité familiale et qui n'étaient pas accessibles à l'enquête. Nous allons ici en détailler certains aspects.

L'implication dans le chœur

105 familles ont été concernées par le dispositif.

Dans le chœur, jusqu'à 4 professionnels (un directeur d'école, une professeure des écoles, la responsable du Dispositif de Réussite Educative de la ville de Brest, un conseiller pédagogique Education Nationale) et 17 parents (13 mères, 1 grand-mère, 3 pères) ont été présents à un moment ou un autre : 8 venaient de l'école Jean de la Fontaine, 2 de l'école Vauban, 6 de l'école Guérin, 1 de l'école Pen-Ar-Stréat, aucun de l'école de Quizac. A titre comparatif, dans l'orchestre du centre Bretagne, pour 100 enfants sur scène, 34 parents étaient présents dans le chœur lors du premier concert.

Une des hypothèses de la moins grande présence des parents de certaines écoles dans le chœur tient à la fois au mode de « recrutement » des parents et à ce qui a été présenté plus haut : l'organisation du Démos par / dans / avec l'école permet aux parents de déléguer assez fortement les trajets vers les lieux de répétition aux équipes professionnelles – professeurs des écoles et animateurs. C'est notamment le cas dans les écoles de Quizac et de Pen-Ar-Stréat où les rendez-vous systématiques à l'école, permettent aux parents de ne pas venir accompagner directement leurs enfants sur les lieux de répétitions. A Guérin *a contrario*, du fait de la proximité géographique (avec les lieux de répétitions), et sociale (entre professionnels éducatifs et familles), les parents accompagnaient les enfants aux répétitions, même si un rendez-vous de type 'voiture balais' restait proposé aux familles le souhaitant. Cela a favorisé la possibilité pour les parents de rester sur place pour écouter les enfants, voire de s'engager dans le chœur.

> *« Les temps de répétition pour ce chœur, on l'organise depuis le démarrage sur le temps de tutti. Alors dès les premiers tuttis, les enfants s'installaient dans l'orchestre et je me rappelle, je disais 'bon, j'ai le micro', je me souviens (rire), 'appel à la population, les parents qui ont envie de se dégourdir les jambes, ils sont invités dans la salle Belle-Île au fond du couloir pour chanter'. Jean de la Fontaine et Vauban c'est en allant auprès d'eux dans les écoles.* » (coordinatrice)

La tension pour les équipes pédagogiques entre *« laisser faire les familles »* ce qui avait comme intérêt de les inclure activement dans le projet mais en mobilisant leur implication, et *« prendre en charge les enfants »* pour éviter tout risque de défection et éviter de faire peser sur les familles une trop grande charge, a été ainsi arbitrée différemment selon les écoles, les équipes (engagement et disponibilité), les réalités de chaque quartier, les moments du projet.

« Une fois, mais c'était plus facile pour lui parce qu'ils sont moins nombreux à Vauban, quand on a été courrir sur la plage avec les enfants du hand, l'animateur a fait sa petite enquête, les parents qui viennent ensemble, toujours le petit gamin à emmener et à ramener… Il a pris le risque de dire aux familles, il faut se rendre là-bas. Soit les enfants sont venus tout seul, ils se sont débrouillés le mercredi après-midi, soit des parents se sont réunis et ont fait un départ en commun. Et il les a retrouvés, il a pris le risque mais un peu sous couvert avec l'instit qui était là l'année dernière, ils ont pris le risque du RV direct à la plage. Et ça a marché » (coordinatrice)

Lors d'un tutti en février 2020, alors que l'habitude des répétitions au Quartz est pourtant bien connue, l'école Jean-de-la-Fontaine n'organise pas le trajet un samedi après-midi entre l'école et le lieu de répétition et donne rendez-vous aux familles directement sur place. Coïncidence ou pas (les maladies de l'hiver y sont aussi pour quelque chose à cette période de l'année…), seuls 9 enfants sont présents sur 17 attendus.

Les parents présents dans le chœur avaient des profils socio-économiques très contrastés, associés à des motivations exprimées dans des termes différents. Pour tous, cette participation a été énoncée à la sociologue comme un gage de parentalité active, cohérente avec les normes aujourd'hui dominantes de ce que signifie « être un bon parent » : engagé et permettant à l'enfant de développer ses potentialités (Martin, 2014). Pour tous également, des formes de « distinction » et de valorisation de soi étaient perceptibles par rapport aux autres parents non engagés dans le chœur. Mais expressions et pratiques témoignent de conceptions éducatives et de ressources sociales diverses.

A un extrême, quelques parents de classe supérieure à forte composante culturelle ont pu avoir des discours de connivence avec la sociologue et des pratiques mettant surtout en avant le côté agréable de l'expérience, également pour eux comme parent et pas uniquement à destination de leurs enfants. Proches des professionnels accompagnant les enfants, ils utilisaient aussi leur présence, *« tant qu'à faire d'être là »,* pour pratiquer pour eux-mêmes une activité artistique (chant associé à un travail corporel – automassage, détente…). Plaisir de chanter, de participer au voyage à Paris, de se retrouver entre parents / amis de l'école étaient mis en avant, ainsi que le sentiment d'avoir été embarqués un peu par hasard dans une aventure enthousiasmante mais plus prenante qu'anticipé. Les temps de tuttis, quand ils duraient toute la journée, étaient ainsi l'occasion de pique-nique partagé, le parent non chanteur dans le couple venant retrouver le parent chanteur avec le reste de la fratrie. Il s'agissait d'être avec l'enfant, avec relâchement et visée d'épanouissement aussi pour soi.

Lors d'une pause dans le trajet en car pour Paris, un père universitaire de Guérin à des mères de Jean-de-la-Fontaine: « Vous allez dormir à l'Auberge de Jeunesse vous ? C'était gratuit ? » Et à la sociologue : « Nous on a loués un immense appart à plusieurs, parce que l'esprit d'abnégation ça a ses limites, et puis c'est bien pour les enfants qu'on ne soit pas sur leurs dos, ils seront entre copains et nous aussi. [Le reste de la famille – conjoint, fratries] *vient en TGV, on se retrouve tout à l'heure. »*

A l'autre extrême, des parents ont trouvé un point d'appui et de reconnaissance dans une parentalité fragilisée ou disqualifiée par les travailleurs sociaux (c'est le cas notamment de deux mères pour lesquelles l'aide sociale à l'enfance avait prononcé des mesures restrictives de garde). Au milieu et pour la plus grande majorité, des familles populaires non disqualifiées, fortement mobilisées pour « faire réussir scolairement leurs enfants » tenaient un discours à destination de la sociologue et mettaient en œuvre des pratiques empreintes d'un grand sérieux et d'une forte attente, à la hauteur de leur mobilisation.

« Moi je suis venue au début pour encourager ma fille. Elle arrivait dans la classe, les autres, ils avaient déjà travaillé pendant un an. C'était difficile pour elle. Heureusement, ma fille elle a l'esprit de compet ' Donc tant qu'il y a un défi, ça va. J'ai fait dessiner son instrument par un dessinateur, je dois appeler bientôt ça va être fait. Ah ça va faire un beau souvenir, je vais l'encadrer, elle pourra le mettre dans sa chambre, ça sera très bien. On s'engage nous aussi, on le fait pour nos enfants, c'est important de leur montrer qu'il ne faut pas se décourager, qu'il faut aller au bout. On se rendait pas compte que pour nous aussi ce serait un tel investissement, mais quel exemple on leur donnerait si on abandonnait en cours de route ? !» « Ah oui, nous on s'engage ! Quand NM [la coordinatrice] est venue nous proposer, les autres parents ils ne voulaient pas ! On ne se rendait pas compte que ça allait être autant de travail, mais on fait ça pour nos enfants. Et c'est vrai qu'aujourd'hui, les enfants ils sont contents qu'on soit avec eux. Bon ceux qui n'ont pas leurs parents ils doivent être contents aussi. Mais c'est pas pareil ! » (deux mères, Jean de la Fontaine, sur la route vers Paris)

Les publics des tuttis

Au-delà du chœur, des parents sont régulièrement présents lors des tuttis avec leurs autres enfants. Pour venir écouter son /leur enfant ou l'ensemble de l'orchestre et apporter un soutien par les multiples formes d'attention listées plus haut, restant un moment plus ou moins long à écouter l'orchestre. Mais on trouve aussi en nombre tout aussi important des mécènes, professionnels de l'Education Nationale venant avec leurs propres enfants ou petits-enfants, collègues des professeurs des écoles, connaissances ; ils sont à la frontière entre leur position de soutien professionnel au projet (et donc sur leur temps de travail), l'entretien de leur sociabilité professionnelle / personnelle, et la manifestation d'un intérêt intrinsèque pour la musique jouée ou pour les progrès des enfants (et pour la plupart leur présence est bénévole). Des chaises dédiées au public sont ainsi systématiquement disposées face à l'orchestre à chaque répétition : entre 5 et 25 parents / apparentés (sans compter les parents choristes) et partenaires (mécènes, collègues des musiciens et des adultes référents) sont présents, avec un pic avant la fin de la (demie)-journée correspondant souvent à un moment de filage / récapitulatif du travail.

Les répétitions ont eu lieu régulièrement au Quartz et ont permis au-delà des enfants, à de nombreuses personnes de se familiariser avec cet équipement culturel et de construire, un rapport d'évidence avec ce lieu en se sentant concerné par les activités qui s'y déroulent. Les enfants en connaissent en effet les moindres recoins, y compris les coulisses et les espaces habituellement tenus hors de portés des spectateurs, et ont pu y emmener pour partie leurs parents – les accompagnant, y servant les collations, amenant instruments et gouters, venant les chercher dans les coulisses à la fin d'une représentation… Il ne s'agit plus d'un sanctuaire impénétrable, mais d'un lieu ordinaire.

C'est d'ailleurs le pari fait par son directeur pour lequel Démos a fonctionné de fait comme un outil de médiation culturelle, permettant d'accueillir des publics larges et pas forcément familier du lieu.

« M. [le directeur du Quartz] *n'a tout simplement pas voulu laisser passer ça : il a vu venir la Philharmonie sur le territoire, il sait ce que ça apporte et lui son intérêt c'était 'J'ouvre ma porte, vous êtes chez vous, vous faites ce que vous voulez, on essaie de se mettre en 4 pour vous, c'est vraiment chez vous, c'est vraiment chez eux' parce qu'il voit là ce moyen d'amener ces jeunes, ces futurs adultes à fréquenter des lieux culturels, à venir, tout simplement. (…) On a fait le premier tutti au Quartz, en octobre 2017, à la méridienne, les enfants n'avaient pas encore les instruments.(…) Les enfants sont arrivés avec les parents. C'était rigolo, certains enfants étaient habillés chemise cravate (rire) alors que c'était juste une répèt ! Et là les parents, et même grande surprise pour moi, des enseignants, des agents de la ville n'étaient jamais venus au Quartz ! Encore plus les familles bien sûr, mais j'étais vraiment étonnée. Et là M., porte ouverte, 'installez-vous', les fauteuils, le bar, on pouvait se balader là, flâner ici. (…) A chaque fois, on sait qu'il n'est pas loin. »* (coordinatrice)

Pendant les temps de répétition, les modes de présence des parents sont variés mais quelques comportements typiques sont visibles et ressemblent à ce qu'on peut trouver sur les bords d'un stade ou d'un gymnase lors d'une activité sportive des enfants : une écoute très attentive, qui peut consister à filmer et à encourager son enfant ; pouvant aller jusqu'à la participation comme auxiliaire des autres adultes encadrant les enfants ; une attitude de désintérêt relatif par rapport à ce qui se passe pour l'enfant, le temps passé permettant surtout d'entretenir des sociabilités entre parents.

Une mère (Pen-Ar-Stréat) est assise à côté de moi pendant une répétition une après-midi. Elle reste présente les 2 heures, très attentive. Quand nous échangeons regards et sourires complices, elle me dit : *« C'est vraiment bien ce qu'ils font, j'essaie de venir à chaque répétition, là aujourd'hui je n'ai pas pu venir ce matin. Mais on les voit progresser, c'est vraiment bien »*. Elle « tient » son jeune enfant attentif et silencieux (il joue parfois sur le téléphone), sortant avec lui de la salle de répétition quand celui-ci requiert son intervention. Son mari la rejoint en fin de journée, avec une grande fille et s'assoit pour écouter le dernier quart d'heure avant le départ de toute la famille.

Un père (Guérin) discute avec une mère (Guérin). Ils semblent bien se connaitre. Je les repère régulièrement, ensemble ou séparément. Ils discutent plus ou moins fort, rient, avec une attitude désinvolte voire dissipée, sans grands égards pour ce qui se passe sur la scène de la répétition. Des regards « noirs » d'autres adultes leur sont régulièrement jetés leur intimant silencieusement de parler moins fort, mais ils ne semblent pas les voir et n'en tiennent pas compte.

Une mère (Quizac), dont j'aperçois l'écran, filme à la fois les morceaux joués, mais aussi les temps entre les morceaux. Son zoom semble être au maximum, braqué sur sa fille : elle ne filme à aucun moment le reste du groupe. Au vu des notifications sur l'écran de son téléphone, elle semble retransmettre ce qu'elle filme en direct sur un réseau social. Sur les neuf parents alors présents, quatre filment la répétition avec leur téléphone portable. C'est également le cas pour une partie des parents choristes (Jean-de-la-Fontaine), qui commentent entre eux avant une répétition générale leur frustration de ne pas pouvoir bien enregistrer, n'étant pas bien situés.

Une mère (Vauban) accompagne son fils après son entrainement de foot. Lors d'un travail corporel (travail rythmique et gestuel d'initiation au flamenco), elle reproduit, assise sur sa chaise, les mouvements et rythmes demandés (avec les mains et les pieds) par la professeur de danse. Au bout d'un moment, voyant un groupe de garçons de Vauban un peu dissipé dont son fils, et après avoir cherché mon approbation, elle se lève et va se placer dans le cercle, auprès des garçons, permettant de « densifier » les adultes présents / encadrants, de faire la « discipline » et de les encourager en participant avec eux à la danse.

Pour ces parents présents, ne serait-ce que de temps en temps, peut se construire un parcours de devenir public, actif, participant en se sentant concerné, intégré, en mettant du sens à ce qui est entendu. Sans forcément prendre partie, l'écoute répétée d'un morceau travaillé par les enfants permet de *« laisser le temps d'explorer toutes les nuances possibles entre le « j'aime » ou « je n'aime pas » »* (Saada, 2018).

Restent les parents « absents ». Entre désintérêt, absence de temps, contraintes organisationnelles, autoexclusion, souhait de laisser cet espace à l'enfant sans empiéter dessus, toutes les situations doivent se rencontrer. Ainsi de cette mère (Pen-Ar-Stréat) racontant à la sociologue : *« Je préfère garder la magie de découvrir à la fin. »*

Les publics des concerts

Deux concerts ont été observés en juin 2019. Celui du Quartz et celui de la Philharmonie à Paris. Les données ici présentées ont été collectées par recoupement entre ce qu'ont raconté les enfants, les professeurs et ce que nous avons pu constater par nous-même.

	Brest					**Paris**				
	Guérin	**Vauban**	**Quizac**	**JDLF**	**PAS**	**Guérin**	**Vauban**	**Quizac**	**JDLF**	**PAS**
Nbre d'enfants ayant eu du public (en comptant leurs parents choristes)										
Au moins 1 invité	19	12	20	17	22	12	3	1	8	2
Aucun invité	1	4	2	1	2	8	12	20	10	22
Places distribuées (une fois retranchés les retours connus)										
	Autour de 400					Autour de 300				

A Brest

Au Quartz, la jauge permettait d'accueillir 1000 personnes : 400 places gérées par la salle de spectacle étaient mises en vente (300 réservées dans le cadre d'un abonnement, le concert étant mis au programme de l'année ; 100 hors abonnement) ; 450 places gérées par la référente Démos étaient données aux invités des musiciens, élèves enfants, élèves adultes et professionnels ; autour de 150 places étaient réservées pour les invités des trois puissances invitantes (Maire de Brest, Directrice Académique des Services de l'Education Nationale, Directeur de la Philharmonie). Au final, plus d'une centaine de places n'ont pas été vendues / distribuées.

« On n'a pas tout vendu. Honnêtement, je suis un peu déçu, je pensais que tout Brest serait présent, curieux de voir le résultat de ce projet très enthousiasmant » (directeur du Quartz)

Pour cette représentation comme pour les autres, la référente Démos en charge de la distribution des places d'invitation est passée par l'intermédiaire des écoles, afin que les enseignants demandent aux familles combien de places elles voulaient chacune. Trois places étaient *a priori* d'office données pour chaque enfant afin d'inviter les familles à assister gratuitement au concert. *« Et si vraiment il y avait un besoin particulier, on était tous d'accord pour dire, au cas par cas, 4. Mais qu'ils ne prennent pas 4 pour ne pas les utiliser et qu'on se retrouve avec des sièges vides. Donc on est partis sur 3, chaque enseignant a dressé sa liste par école, dans chaque école, les enseignants, tous les adultes concernés avaient aussi ce nombre de place à disposition, donc ça élargissait encore un petit peu. »* Les autres places sont données aux musiciens dans l'équipe du Conservatoire et à leurs invités (y compris leurs familles) et à *« toutes les personnes qui nous sont essentielles à inviter, celles qui nous entourent, tout le corps éducation nationale, en concertation avec leur direction, inspecteurs, conseillers, des personnes du DRE, qui suivent un enfant dans le dispositif. Après y a la Philharmonie qui m'envoie aussi son carnet d'adresse, qui dit il faut à tout prix que vous invitiez ces gens-là, notamment les gros mécénats, l'assurance, la banque populaire, tout ça… mais aussi les donateurs, le petit mécénat. Et puis le carnet d'adresse top secret de la ville, les élus des quartiers des écoles bien sûr mais aussi tous ceux que le maire veut inviter ».*

« On avait 4 places maxi par famille. J'avais dû en demander 4x16, j'en ai eu 40. Alors comment j'ai fait ? J'en ai d'abord donné 2 à chaque enfant et après j'ai fait la distribution en fonction des fratries. Et comme des familles n'en ont pas pris, j'ai redistribué à ceux qui demandaient. A priori aucun enfant n'a acheté de places. La famille d'un enfant a voulu en acheter en plus pour venir à plus nombreux, mais c'était 12€ le billet d'entrée, c'était super cher ! Pour quatre enfants, personne n'est venu au concert. Ce sont des mamans qui travaillent ou avec des enfants en très bas âge, elles n'étaient pas disponibles, l'horaire de 20h30, ça marchait pas. J'en ai pris deux, le directeur en a pris deux. On a eu 10 places supplémentaires en plus du premier contingent de 4 places par élèves et on a pu répondre à toutes les demandes. » (prof. des écoles)

A l'inverse, une mère de l'école Guérin (le père est choriste) avait anticipé et pris dès leur abonnement habituel au Quartz début septembre des places pour le concert de fin juin. Elle arrive au concert avec quatre personnes apparentées (fratrie, grand parent et cousins) : « J'avais acheté des places en début d'année pour être sûre d'en avoir avec mon abonnement. Comme ça j'ai pu laisser mes places pour d'autres familles. »

La gratuité est donc de mise. Et contribue à lever un frein important pour les familles. Mais comme le rappelle Saada (2018), *« ce n'est jamais 'gratuit' pour une personne en difficulté de se rendre à un spectacle, même si la place est une invitation. »* S'ajoute des freins bien matériels, la garde des enfants, le coût des transports, la fatigue liée à des travaux physiques. Le maintien de l'horaire habituel des représentations a ainsi pu entraîner des difficultés pour des parents travaillant tôt/tard, en horaires décalés, ayant de très jeunes enfants / nourrissons à la maison, ces contraintes n'ayant pas été spécifiquement prises en compte. Au-delà des questions matérielles, dont seule la gratuité de place a été pensée, restent toutes les questions liées à la distance symbolique. Pour les familles, le fait d'avoir pu « apprivoiser » les lieux lors des répétitions ainsi que la médiation assurée par les enseignants, le fait de venir en groupe, a facilité grandement la venue et laisse peu apparaitre d'auto-exclusion.

Le public présent ce soir-là est ainsi plus mélangé qu'à son ordinaire lors de représentations de concerts classiques. La présence en plus grand nombre d'enfants, de personnes issues de l'immigration ou des DOM-TOM, de personnes habillées en jogging ou au contraire particulièrement endimanchées est très visible, remarqué et valorisé par les promoteurs du dispositif. Au-delà des parents des enfants musiciens, le programme de la soirée pensé comme « accessible » a par ailleurs incité des médiateurs culturels et sociaux travaillant avec des personnes *a priori* plus « éloignées » des publics habituels du Quartz à les inviter. Deux « alliées » accompagnent ainsi une quinzaine de militants et de familles d'ATD quart-monde : *« on arrive en colonie »* commente en riant l'une d'entre elles à l'égard de la sociologue. La familiarité des encadrantes avec le Quartz contribue à la confiance de leurs publics, tout comme le fait d'arriver en groupe. De même, le Quartz a lancé une invitation à 55 enseignants partenaires habituels du Quartz : 3 ont répondu positivement (2 dans un lycée privé professionnel, 1 dans une classe ULIS accueillant des enfants porteurs de handicap), amenant avec eux des jeunes qui ont peu de chances de faire de la musique au Conservatoire. Un habitant d'un quartier populaire dont l'école a connu Démos, engagé dans le centre socio-culturel et dans l'association de parents d'élèves, arrive à 20h25 accompagné de 6 enfants qui courent, ayant peur d'être en retard.

> *« C'est sûr dans le public du Quartz, il y a des gens qui étaient venus pour moi et ils le disaient : on voit jamais ces familles là au Quartz, c'est génial. »* (prof. des écoles)

> *« - Vous avez un enfant qui joue ?*
> - *Non, mais j'accompagne des enfants du quartier, ce sont les professeurs qui nous ont dit, c'est les copains, copines qui jouent*
> - *Vous avez eu des places par l'école ?*
> - *Ah non, je les ai payées (avec fierté et même un peu choqué que la sociologue puisse croire qu'il est là parce que c'est gratuit) ».*

Sur le parvis, des enseignants restent ainsi jusqu'au bout, interpellent des familles pour distribuer toutes les places qui leur restent, se sachant investis de ce rôle fondamental de médiation : *« parce qu'ils ont une légitimité à être là, ils viennent en groupe, c'est moi qui les accueille, avec énergie, avec sourire, avec enthousiasme, comme je le fais sur le parvis de l'école quand j'invite les familles à entrer dans l'école, à aller poser les questions qu'elles veulent à la maitresse… et c'est ça qui rend possible de passer la porte ». (directeur d'école)*

Au-delà de ce public plus hétérogène qu'à son habitude – et c'est bien la cohabitation avec des habitués du Quartz (élus, professionnels de l'éducation, du social, de la ville, *« fiers de [leur] projet »*…) qui frappe -, des décalages dans les comportements attendus sont notables et surtout notés par ces mêmes habitués : trop grande déférence et intimidation ou position d'aise trop forcée. Qu'elles arrivent trop tôt ou trop tard, pas assez ou trop « habillées », parlant trop fort ou étant trop timides… ces micro-différences dans les codes de comportement sont abondamment commentées apportant un profit symbolique paradoxal aux habitués. Elles attestent en effet en même temps la « réussite » du travail de médiation culturelle (puisque ces familles sont là) et la proximité d'expérience (être public ensemble) tout en mettant l'accent sur une supposée altérité des familles et le chemin leur restant à parcourir pour ne plus être « remarquées ». *« Ressentir comme évident notre accès aux œuvres, c'est oublier, voire renier, que nous avons rencontré sur notre parcours des médiateurs et des médiations, diffus ou conscients. La figure du médiateur culturel émerge de cette nécessité éthique et citoyenne de partager les œuvres avec le plus grand nombre et, conjointement, elle affirme que le rapport aux œuvres n'est pas essentiellement de l'ordre de la révélation ou du choc, comme le pensait André Malraux »* écrit Saada (2018). Se rappeler cette évidence permettrait probablement d'éviter des formes de condescendance ou de mépris ordinaire, même bienveillant, qui fait l'impasse sur les différences sociales de rencontre de ces médiateurs et médiations dans les parcours de chacun.e.

Par ailleurs, des petites modifications dans l'organisation de l'accueil habituel sont également perceptibles, donnant à cette soirée son caractère extraordinaire (dans le double sens de formidable et d'anormal). Certes, comme d'habitude, le nom du spectacle (Concert de l'orchestre Démos suivi de l'Ensemble Sable et Ciel *Pierre et le Loup*) et sa durée passent en boucle sur les écrans, donnant un caractère officiel à la soirée ; l'horaire 20h30-21h30 est également un horaire habituel ; le café des artistes est ouvert, où se retrouvent mécènes et parents initiés avant le concert pour manger léger (et bio, et éthique) ou boire un verre. Les musiciens (amateurs et professionnels) sont accueillis en coulisses selon les codes usuels de l'accueil artiste en place au Quartz et sans distinction avec le reste de la programmation : sérieux et professionnalité des équipes de techniciens, attention portée à la lumière et à la scénographie, permettent à la représentation de se dérouler dans des conditions professionnelles. Les écrans de retour sont en service dans toutes les coulisses, les loges sont ouvertes et ont été préalablement réparties entre les enfants et les musiciens professionnels, sans oublier la mise en place d'un catering composé d'eau, de jus de fruits, de gâteaux et de fruits frais, toujours selon les codes habituels de l'accueil artiste professionnel.

Mais si le public semble accueilli comme à l'accoutumée (sans discrimination, serait-elle positive, et donc sans polarisation sur une prétendue altérité), les agents d'accueil n'ayant pas reçu de consigne particulière, ce n'est pas tout à fait le cas. Le placement est libre, les places non numérotées. Aucune annonce ne sera faite dans la salle, prohibant l'enregistrement du spectacle, le fait de filmer avec ou sans flash, l'usage des téléphones portables. Les consignes données aux ouvreurs et ouvreuses est de « laisser courir », de ne pas poser d'interdits, de peur d'être dépassés. Ainsi une trentaine de téléphones seront branchés en continu pendant tout le concert.

On peut donc insister sur les « différences » dans le public accueilli, sur les « écarts » de comportement. Entendre cette femme arrivant un peu affolée à 20h20 et disant à son ami / mari *: « attends, je sais pas où c'est par contre… »* Mais on peut aussi remarquer combien l'attention est restée soutenue pendant le concert, l'écoute de la salle ne montrant aucune indifférence. La veille de ce concert, le Quartz accueillait une représentation des chorales scolaires à l'occasion de la « fête des écoles publiques brestoises. Une personne de l'Education Nationale présente lors de ces deux représentations commente : *« J'ai bien vu sur les téléphone portables que les chargés d'accueil se sont posés la question, mais ils ont lâché, c'est dommage. Mais cette représentation n'avait rien à voir avec la débandade d'hier*, *avec les enfants qui font coucou et qui font les zozos sur scène, leurs parents qui appellent nominativement leurs gamins… Aujourd'hui, la concentration des enfants, le respect des parents, rien à voir. »* A la fin de la représentation, une « standing ovation » partie de jeunes adolescents (grands frères / grandes sœurs… ?) dure longtemps, imposant aux musiciens un rappel non anticipé. La manifestation corporelle de l'émotion plus fréquente dans d'autres types de spectacles (spectacles sportifs, concert de musique actuelle) montre ainsi tout à la fois l'écart dans la norme comportementale attendue et la sincérité de l'émotion partagée (Pasquier, 2017).

A contrario, lors de la deuxième partie du concert (œuvre donnée par l'orchestre des professeurs du Conservatoire, réunis au sein de l'Ensemble Entre Sable et Ciel), un seul père a continué à enregistrer tout le concert. Pour de nombreux autres spectateurs, le téléphone portable a alors été moins utilisé dans sa fonction d'enregistrement que pour faire tout à fait autre chose (notifications, réseaux sociaux…). L'attention devient davantage flottante. Certains parents, sortis pendant le temps de battement, ont anticipé la différence entre les deux parties du concert et sont venus chercher leurs enfants à la sortie des loges, pour repartir directement sans assister à *Pierre et le Loup*. *« On les prend maintenant, sinon ils vont suivre le mouvement avec leur classe et aller en salle ». « On peut pas rester ».* Mais les élèves de Démos apporteront des applaudissements nourris en « soutien » à leurs professeurs, montrant la diversité des manières d'être public et la trajectoire d'amateur bien plus avancée pour les enfants que pour leurs parents.

A Paris

A la Philharmonie, la jauge permettait d'accueillir 2200 personnes. Les concerts Démos sur les trois jours autour de la fête de la musique (16 orchestres par an, 4 orchestres par représentation) sont intégralement gratuits et accessibles sur réservation : *« Au moins 200 places sont réservées au mécénat. Pour les familles, on travaille sur le principe de contremarques : on incite à faire venir les familles, les amis. On donne largement les places, c'est l'occasion de faire venir du monde, on incite les entreprises à faire de la valorisation, les centres sociaux… On n'est jamais en sold out sur ces représentations. Une fois par an c'est un moment fort ; on leur dit 'c'est l'occasion, surtout au moment de la fête de la musique'. » (stagiaire Démos Philharmonie).*

Des remarques comparables à ce qui a été décrit au Quartz se retrouvent. Si l'on observe spécifiquement les personnes venues pour l'orchestre de Brest, la situation est en revanche bien différente. Les familles des enfants sont en bien moins grand nombre à Paris. Les limites financières et logistiques étaient rendues très importantes : même si les places étaient gratuites et distribuées généreusement, le coût du transport et du logement à Paris était prohibitif pour une très grande majorité des familles des écoles, générant de fortes déceptions.

« On aurait aimé suivre notre gamine, on veut en profiter, mais aller à Paris, les transports, prendre l'hôtel, on peut pas financièrement. » (couple parental, Jean-de-la-Fontaine)

« On avait les boules de ne pas être à Paris pour les écouter. Mais on était venus au Quartz. » (couple parental, Jean-de-la-Fontaine)

« A part de la musique classique et du métal, j'écoute un peu de tout. Mais c'est vrai que ça change quand ils jouent, du coup je peux un peu plus écouter, parce que les morceaux qu'ils ont joué les enfants, c'était quand même assez vivant. Ce qui est dommage c'est qu'ils ont pas passé leur concert à la Philharmonie en life (sic). J'ai fait plein de magouilles pourtant pour essayer de les voir et de trouver sur internet. Mais j'étais déçue de pas le voir en direct. Mais ici, quand ils sont revenus, tout le monde nous a félicités ! » (mère, Pen-Ar-Stréat)

Ce qui est étonnant est plutôt qu'à l'inverse certaines familles soient venues pour une soirée à Paris. En effet, en plus des parents venus en car avec les élèves (les parents choristes), il y a eu dans chaque école une ou deux familles venues par leurs propres moyens : en train, en voiture, avec un hébergement gratuit ou une chambre d'hôtel à prévoir et à payer. Les parents de Guérin se sont alors distingués à nouveau, du fait de leurs ressources plus importantes, par une présence bien plus importante dans le public parisien.

« C'est super j'ai pu donner des places à mes frères, ils vont venir nous soutenir ! Ils habitent Garches. C'est le parrain du petit. » (maman choriste, Jean-de-la-Fontaine)

Enfin des familles ayant une partie de leurs membres à Paris (oncles et tantes, cousins et cousines) ont pu leur faire passer des invitations, permettant aux enfants d'être vus par des proches, photographiés en fin de concert sur scène, embrassés et félicités dans les coulisses par la famille élargie, même en l'absence des parents.

Mais le public sera alors davantage encore qu'à Brest composé de personnes présentes à titre officiel (élue à l'éducation, mécènes…) et/ou de relations des professionnels engagés (familles et amis des professeurs des écoles, du Conservatoire…).

« On avait à nouveau 40 billets possibles, on en a utilisé 16 : 3 familles en ont demandé, 4 places chacune, et finalement 1 papa les a rendues. T., c'est sa tante [en boubou africain de cérémonie] *avec deux de ses cousines* [adolescentes] *qui sont venues. N., c'est sa mère et son grand frère qui ont fait la route depuis Brest et qui avaient invité un oncle et une tante de la région. L'infirmière scolaire a pris 3 places. Le directeur en a pris 4 pour des amis à lui, j'en ai pris 2 pour 1 beau-frère et 1 ami que ça intéressait »* (prof. des écoles, Vauban)

Tous les enfants n'ont donc pas eu les mêmes « publics » : quand certains avaient dans la salle pour les encourager et les applaudir de grandes fratries, leurs deux parents, des oncles, tantes, grands-parents, cousins, cousines, des copains ou copines du quartier, pouvant aller jusqu'à sept personnes au Quartz, d'autres n'ont joué pour personne de leur connaissance, ni à Brest, ni a fortiori à Paris.

Au-delà des questions financières (à Paris), de l'absence de possibilité logistique des parents (difficultés familiales, contraintes professionnelles) au Quartz, les freins semblent être peu liés à une logique d'intimidation par rapport au lieu et au programme. Individuellement les familles auraient peut-être été mal à l'aise, mais bénéficiant de la protection de l'école et du groupe, ayant construit une familiarité avec ce lieu lors des répétitions, elles peuvent bousculer les codes ensemble. En revanche, la difficulté à donner du sens et à voir de l'intérêt à ce qui est fait sur scène, et donc à dégager du temps pour le faire, continue à être pour une partie des familles le frein principal.

« M. !!! Ta mère elle a dit que c'était nul !!! » (enfant Vauban à l'attention d'une camarade, en coulisses au Quartz quand le parent vient chercher son enfant pour repartir rapidement sans assister à la deuxième partie du concert)

« Mes parents, ils viennent pas, de toutes façons ils ont pas le temps » (enfant, lors d'une répétition, Quizac)

« Au Quartz, en juin dernier, j'étais très émue. A la fin du concert, je suis allée au-devant de parents que je connais de vue, encore pleine d'émotion et je leur dis 'c'était génial, vous êtes heureux ?' et là les parents m'ont renvoyé quelque chose de froid, de négatif. Et là je me suis rappelée que 'non on n'est vraiment pas tous pareils ! On n'est pas tous dans la même réjouissance pour les mêmes choses !' Mais sur le moment ça m'a vraiment perturbé. Comme si ils restaient complètement hermétiques. Alors peut être qu'ils s'interdisent des choses, qu'ils se disent, 'c'est pas pour nous'. Mais après on ne sait pas. Déjà ils n'ont pas refusé, ils étaient là, c'est déjà beaucoup. Et après on ne sait pas ce qui se passe dans les familles. Peut-être qu'il y a des retours positifs pour l'enfant, peut-être qu'il est dans une forme de valorisation, de fierté dans la famille, même si c'est difficile de nous le montrer.» (conseillère pédagogique, Education Nationale)

Le foisonnement des actions de sensibilisation, de médiation artistique autour de l'orchestre

La présence de l'orchestre Démos a suscité de nombreuses initiatives et occasions permettant de faire entendre de la musique classique aux enfants de l'orchestre, à leurs parents, mais bien au-delà dans les quartiers, et dans la ville, sans que les enfants soient eux-mêmes toujours sur scène. Les occasions d'élargir les publics de la musique classique ont été fréquentes. Trois exemples permettent d'illustrer cette effervescence tout azimut, portée par des acteurs culturels du territoire, autour de Démos.

Les concerts éducatifs à l'auditorium du Conservatoire

L'action culturelle du Conservatoire (programmation de concerts amateurs gratuits et professionnels payants) est antérieure à l'arrivée de Démos sur le territoire de Brest. Mais elle va être mobilisée spécifiquement pour Démos. Au lancement du projet, un concert à l'auditorium permet d'inviter enfants et familles impliquées pour leur permettre de prendre la mesure de ce qu'est un orchestre en assistant à *la Troisième symphonie* de L. van Beethoven, dite *Héroïque.* De même, la programmation de concerts éducatifs au Conservatoire est antérieure à Démos. Elle consiste à inviter des écoles, sur le temps scolaire à des répétitions générales ou des concerts gratuits, qui proposent la même programmation que les concerts payants prévus au programme.

> *« Et on remplit nos 479 places je peux vous dire à chaque fois. On appelle d'abord les écoles dans lesquelles il y a des interventions du Conservatoire. Et après on envoie à toutes les écoles de Brest, et là on sait que la récré a commencé (rire), parce que toutes les réponses des instits arrivent en même temps, parce qu'ils se ruent dessus ! Donc ces enfants de Demos fréquentent régulièrement l'auditorium du Conservatoire déjà depuis quelques années. Et il y a toujours un ou deux parents qui trainent, qui accompagnent aussi. »* (coordinatrice Démos)

> *« On avait invité les enfants et leurs familles, à l'auditorium, un dimanche matin. Dans la programmation* d'Entre sable et ciel [orchestre des professeurs du Conservatoire dirigé par le directeur du Conservatoire, également chef d'orchestre de Démos], *un concert était prévu le dimanche à 17h. On a rajouté une séance le dimanche matin pour inviter les familles. J'étais à l'accueil, je me rappelle, un enfant est arrivé avec son papa, et il m'a dit '*moi je suis violon' [ton très décidé], *alors qu'ils n'avaient pas encore leurs instruments ! Mais il était dans l'école Quizac et il avait déjà fait son choix. L'enjeu c'était d'offrir aux parents une première fréquentation, pour amener le parent à suivre son titi qui va rentrer dans cette aventure. »* (coordinatrice Démos)

Dans le même ordre d'idée, la collaboration entre la fédération de handball et l'orchestre Démos (opération baptisée *« Handballissime : la musique classique rencontre le handball »* et portée par la Philharmonie) a conduit à offrir à un autre public l'accès à des concerts de musique classique. L'orchestre a en effet travaillé et joué l'hymne de la coupe de l'euro lors d'un match qui a eu lieu à Brest en décembre 2018[26]. En amont de cette performance et de cette occasion donnée à l'orchestre

[26] Pour des raisons de faisabilité pratique (impossibilité à mettre en place un orchestre de 170 personnes en 15 min pendant l'entracte), l'orchestre Démos a enregistré l'air à l'auditorium du Conservatoire. Le film a été projeté pendant la

Démos de se produire, jeunes musiciens de Démos et jeunes handballeurs de la FFHB doivent se rencontrer (c'est le cahier des charges !). La première rencontre se déroule un mercredi après-midi en juin 2018, les enfants (accompagnés de tous les adultes gravitant autour de Démos et de la FFBH) se retrouvent pour jouer ensemble sur la plage : matchs amicaux, gouter, photo pour la presse et la postérité, discours politique, grosse communication. La deuxième rencontre se fait autour de l'orchestre. L'ensemble *Sable et ciel* (orchestre des enseignants du conservatoire) est à nouveau réquisitionné pour jouer l'hymne (*Dans l'antre du roi de la montagne*) dans le cadre de son œuvre intégrale (*Peer Gynt* de E. Grieg). Un concert éducatif est fixé à l'auditorium un samedi après-midi début octobre 2018 pour les enfants du handball et leurs familles et pour les enfants de Démos et leurs familles. L'œuvre est jouée, commentée, expliquée. *« On a fait un auditorium complet, les 479 places occupées. De l'ordre d'une soixantaine de familles de jeunes handballeurs étaient venus, 60 enfants des clubs de hands, plus les parents, les familles, les frères et soeurs. Et tous nos Demos, les enfants, là aussi avec les parents, les frères et sœurs. On a rempli la salle. »* (coordinatrice Démos).

Les concerts de poche au centre socio-culturel de Pontanézen

Un autre exemple permet de montrer comment autour de l'orchestre foisonne des initiatives faisant entendre de la musique classique dans la ville et en l'occurrence dans un quartier d'habitat social où se trouve l'école de Pen Ar Stréat. Nous avons déjà fait écho au souci des enseignants et des directeurs d'école que le projet Démos profite à tous les enfants de l'école et du quartier, au-delà des seuls enfants impliqués dans l'orchestre. L'école de Pen Ar Stréat s'est associée au centre socio-culturel de son quartier pour faire venir des « concerts de poche »[27] deux années d'affilée : un ensemble de clarinettes est venu en 2018, un groupe de jazz en 2019. Le directeur du centre socio-culturel est présent dès le début du projet et vient aux rencontres : *« Ma mission n'est pas de m'occuper du Démos, ma mission c'est de savoir que maintenant il y a Démos dans l'école du quartier et mon enjeu c'est qu'est-ce que je vais pouvoir faire pour que les familles se sentent concernées par ce qui arrive au niveau culturel dans le quartier »*. Les concerts se tiennent dans la salle du centre socio-culturel et sont précédés de temps d'atelier et de convivialité : artistes et spectateurs mangent ensemble, des ateliers pour les élèves et les familles ont lieu dans la semaine précédant le concert permettant de mettre à l'aise et de répondre à toutes les questions et d'expliciter la manière dont se passe le concert : comment ça se passe, comment on rentre, comment on s'assoit, comment on applaudit, combien de temps ça dure, et si je n'aime pas, quand puis-je partir… Ce faisant, ces ateliers permettent de rendre visible que *« dans les lieux consacrés, nous constatons qu'il y a dans la tenue, les gestes et les dispositions des habitués une façon presque communautaire de recevoir les œuvres. (…) Qu'elle naisse dans une cité ou qu'elle soit officialisée par l'institution ou les médias, la culture est fondamentalement identitaire. Elle inclut autant qu'elle exclut »* écrit Saada (2018). Et de poursuivre sur l'intérêt de ces formes de médiations

> *« Et ce soir-là, après le repas, je me revois encore avec le directeur du centre socioculturel, deux enfants étaient devant la porte et disaient, 'tu fais quoi, toi ? tu rentres, tu rentres pas ? - mais j'ai pas d'argent.' Et hop, la dame du concert de poche leur dit, 'Et vous êtes tous les deux ? alors je prends en charge. Tu laisses ton ballon là et tu viens'. Et les gamins sont rentrés comme ça. Ils ont fait un super concert. 150 personnes étaient présentes ! »* (coordinatrice Démos)

mi-temps dans la salle multisports Aréna, devant les enfants de Démos, spectateurs de leur propre performance. Voir https://www.youtube.com/watch?v=6jqJuQ-8u_A

[27] https://www.concertsdepoche.com/

culturelles pratiquées par les concerts de poche : *« De multiples actions, souvent menées dans des cadres non artistiques, placent justement ce qui semble avoir été jugé secondaire, au centre. Ces actions qui visent à réinventer les faits culturels en dehors de ses cadres consacrés désenclavent la vision que nous avons de l'art et tout ce que la tradition ou les lieux et leur officialité ont contribué à fixer. Elles permettent de surmonter tout déterminisme social. Elles partent du principe que le regard reste culturel, que la perception d'une œuvre est comme filtrée par un itinéraire de vie, une origine, des influences, des réflexes identitaires, la place que nous donne la société. Ces actions culturelles contribuent à mettre du vivant dans tout ce qui serait figé par l'histoire, les traditions ou une représentation définitive que le spectateur aurait de lui-même. Elles disent que des passerelles entre public et art ne se font pas naturellement et visent à réinventer les conditions d'une rencontre avec les œuvres. Elles réintroduisent de la relation là où il ne pourrait y avoir que de l'acquis ou une quête scolaire de connaissances. »* (Saada, 2018)

Les invitations au Quartz

Au-delà de l'accueil de l'orchestre pour les répétitions, dans sa programmation chaque année, les professionnels chargés des actions culturelles au Quartz ont également vu dans la présence de Démos, des occasions d'élargissement de leur public. Un projet qui n'a pu se concrétiser du fait de la crise ouverte par le Covid mérite d'être présenté, tant il montre l'appropriation différenciée par les différents médiateurs culturels de l'enjeu de l'élargissement des publics. Un concert de l'Orchestre Symphonique de Bretagne dirigé par le chef Azan Zielinski (également chef du Démos Kreiz Breizh) était programmé autour d'œuvres de Debussy et Ravel en mai 2020. Le Quartz propose de donner 100 places gratuites pour le concert du soir (hors temps scolaire donc), une place par enfant de l'orchestre Démos en proposant un tarif préférentiel pour les familles accompagnant ces enfants mais en laissant les enfants s'organiser. Pendant le temps scolaire, en journée, il est prévu avant le concert que les enfants assistent aux coulisses du montage du spectacle par une visite guidée complète du Quartz. Du point de vue de l'action culturelle du Quartz, l'objectif est bien que les places soient données directement aux enfants, et que les enfants soient prescripteurs auprès de leurs parents, ceux-ci achetant une place (à tarif préférentiel) pour les accompagner, ou que les enfants non intéressés donnent leurs places à des camarades intéressés et à leurs accompagnateurs. Cet objectif n'a pas été compris ainsi par tous les professeurs / directeurs dans les écoles. S'opposent ainsi une conception de l'action culturelle portée par les acteurs culturels, basée sur le volontariat des élèves et de leurs

En février la coordinatrice Démos parle aux directeurs de cette opportunité.

A l'école Jean-de-la-Fontaine, les 17 places sont effectivement proposées à chaque enfant. 9 enfants ramènent leurs places et déclinent l'invitation, places qui sont offertes et redistribuées aux parents intéressés.

A Pen-Ar-Streat en revanche, si l'accueil est enthousiaste, les 26 places gratuites sont immédiatement pensées comme une manière d'emmener les enfants… sans leurs parents ! Pour que tous les enfants puissent se rendre au concert, les enseignant.es décident en effet de venir eux-mêmes et demandent des places gratuites comme accompagnateurs.

La réaction est comparable à Quizac. *« Je préfère y aller avec eux. Les parents n'auront pas forcément envie d'y aller / Je te donne 20 places, tu les répartis comme tu veux. Mais si il n'y a que 5 enfants qui veulent y aller, tu peux donner des places pour les parents / Non c'est plus simple d'y aller avec eux, comme ça tout le monde aura eu la même opportunité ».* (échanges entre la prof. des écoles et la coordinatrice Démos)

familles : *« ils ne font pas confiance aux élèves / familles, ils ne les associent pas dans la distribution de ces 100 places gratuites, c'est une rétention de l'école dans cette opportunité donnée aux familles »*. Et une conception portée par l'Education Nationale qui au nom de l'égalité souhaite apporter à tous (et aussi aux enseignant.es ?) les mêmes chances, sans passer par le filtre inégalitaire des familles : *« c'est normal qu'ils réagissent comme ça, ce sera pour tout le monde ou ce ne sera pas. Je comprends les collègues : on le fait pour tous et pas seulement pour les enfants dont les familles sont OK. On sait que les inégalités sont à la maison. Et si on laisse faire, c'est encore les mêmes qui vont aller au concert ! »*

La structuration d'un réseau d'adultes médiateurs

Un des apports décisifs de Démos dans la ville et dans sa vie culturelle est qu'il a mobilisé des adultes, au-delà des enfants et de leurs proches, également initiés pendant trois ans à l'orchestre symphonique, au répertoire de la musique classique et aux salles de spectacles du territoire. Il faudra le vérifier dans la durée, mais il semble bien que ces adultes apprentis musiciens vont pouvoir continuer à jouer un rôle important en devenant de potentiels médiateurs culturels pour d'autres générations. Dans les 5 écoles, 20 adultes (directeurs, professeurs des écoles, animateurs, AVS) ont « musiqué » pendant 3 ans. Leur déception que le projet s'arrête, leur souhait que cela continue pour leur classe / leur école, mais aussi qu'ils puissent eux-mêmes continuer à jouer de la musique (au conservatoire ou ailleurs), leur demande de formation (à la direction de chœur par exemple) sont autant d'indicateurs puissants de la formation d'un groupe de médiateurs mobilisés et mobilisables, convaincus de la pertinence de la pratique musicale, professionnellement à l'école et personnellement dans leur vie privée.

> **«** Il y a la suite pour les enfants, il y a la suite pour l'école et puis il y a aussi la suite pour moi comme enseignante. Pour les enfants, on va vers une sécurisation progressive qui leur permettra de continuer avec l'orchestre Passerelle, et c'est très bien. Pour nous comme enseignant, on commence à se faire à l'idée que ça va se terminer mais très égoïstement, c'est très dur ! Et la question c'est comment nous, adultes, on peut continuer ? » (prof. des écoles)

L'école de Pen-Ar-Stréat tente ainsi de monter un orchestre à l'école en mobilisant le directeur du centre social, des professeurs du conservatoire, un ancien collègue retraité, en recherchant des fonds par les projets d'école financés par la ville ou par des sponsors et des aides ministérielles. L'enjeu exprimé par son directeur est de *« 'tenir' jusqu'à ce que la présence de la musique dans l'école entre dans le droit commun et soit financé de manière pérenne par les institutions »*. Dans l'école Guérin, la directrice voit avec la fin de Démos, la possibilité de bénéficier des animations mairie pour mettre en place un autre projet musical. *« Moi de toutes façons l'année prochaine je veux faire une comédie musicale avec les CM1 CM2. Je sais déjà ce que je veux faire. Et puis j'ai de la ressource à la maison (son mari est musicien), les parents sont partants, on va y arriver ».*

Le souhait de poursuivre l'apprentissage de la musique et de pratiquer dans l'orchestre Passerelle se joue aussi dans la vie privée. Plus de la moitié d'entre eux ont annoncé leur souhait de continuer la musique, sous une forme ou une autre, et pas uniquement dans le cadre professionnel. Sur les 20 adultes apprentis musiciens, ils seront 7 à être présents lors d'une des premières répétitions de l'orchestre Passerelle en septembre 2020.

Ainsi, il faut penser cet élargissement des publics comme une diffusion qui ne touche pas uniquement et directement les publics visés (les enfants des quartiers populaires, leurs familles, leurs proches) à qui le dispositif ouvre d'autres possibles. Mais aussi indirectement mobilise des acteurs socio-culturels et éducatifs souhaitant poursuivre l'expérience. Ces médiateurs permettront d'accompagner d'autres publics s'ils continuent à être pris en compte et reconnus comme des partenaires de l'action culturelle.

> *« Dans les fratries, ça ouvre des possibles. Il y a un élève, le neveu est dans l'école, il voulait aussi commencer Démos mais bon on lui a dit que ce ne serait pas possible. On a discuté avec les parents, il va prendre des cours de guitare au centre social ».* (prof. des écoles)

Pour ne pas finir

« - Et Démos ça te plait ? - *Oui, je veux que ça soit mon métier maintenant ! Je veux être prof de percu et vétérinaire, parce que j'aime aussi les animaux* ! » confie une petite musicienne à la sociologue, dans les coulisses de la Philharmonie.

On retrouve dans ce propos l'un des bénéfices inhérents aux activités de *loisirs sérieux* mis en valeur par Robert Stebbins (2017) : ils sont à la fois précurseur d'un métier-passion, ressource pour construire son identité personnelle et sociale, axe de développement personnel, facteur menant à une meilleure qualité de vie et à un sentiment de bien-être. En écoutant les enfants et les adultes qui les ont accompagnés, on retrouve cette conceptualisation du *loisir sérieux* telle que pensée par Stebbins. La spécificité brestoise d'un partenariat avec l'Education Nationale portait en elle le risque d'un rejet lié à l'institution. Pourtant, bien que prenant racine dans le cadre obligatoire de l'école et non sur le temps libre et choisi, la quasi-totalité des enfants mobilisent le lexique du *loisir* plus que de la contrainte lorsqu'ils sont appelés à se prononcer sur leur expérience, même s'ils ont appris des compétences utiles pour leur scolarité.

Cette représentation positive de la pratique musicale, ajoutée à l'intensité des émotions vécues, peut nourrir la volonté d'une suite à donner dans la pratique musicale, immédiate ou différée : intégration à l'orchestre Passerelle, inscription spontanée au Conservatoire, entrée dans des Classes à Horaires Aménagés Musique mais aussi inscription dans des associations socio-culturelles, autodidaxie… avec d'éventuels changements d'instruments ou d'esthétique. Au-delà de la pratique de musiquant, seule une étude longitudinale[28] permettrait de mesurer l'impact de Démos sur le devenir amateur, au sens de musiqué, y compris pour ceux et celles qui arrêteront de jouer de la musique : quelle curiosité et développement du goût, quelle place pour un éclectisme musical intégrant l'esthétique classique dans un parcours de spectateur ? Une enquête en cours montre que le « devenir amateur » (dans le sens de pratiquer de la musique à titre non professionnel) repose prioritairement sur la présence d'un mélomane ou d'un musicien dans son entourage et sur un parcours de récepteur (auditeur). Démos permet de cumuler ces deux facteurs prescripteurs d'une pratique musicale future (Lozano, 2021). Le dispositif conjugue la transmission d'un savoir de musiquant avec la construction d'un gout de musiqué, le tout porté par des émotions fortes et positives pour une partie importante des enfants engagés. Démos ouvre ainsi la voie à un potentiel du spectateur plus affirmé car plus confiant en lui, en ses goûts et en son acceptation au sein des lieux de diffusion culturelle. A ce titre, Démos propose une entrée dans une trajectoire d'amateur, est vecteur d'un partage culturel, en préservant les enfants d'une logique trop compétitive et technique, dans le rapport à la pratique instrumentale.

Sur un plan non musical, nous avons vu des apports importants de la participation à l'orchestre dans la scolarité même si ces apports restent plus individuels que collectifs, utiles à chacun des enfants plus qu'à la transformation collective des règles du jeu de la vie sociale ou scolaire. Plus précisément, les professeurs des écoles ne s'emparent pas tous avec la même intensité de la participation à Démos pour alimenter le travail en classe. Les apports de Démos peuvent alors rester

[28] Une étude longitudinale portant sur les 380 enfants franciliens ayant participé au premier concert d'un orchestre Démos en 2010 dessinent déjà des pistes (Dansilio, Fayette, 2019)

essentiellement de l'ordre de la pratique pour les enfants. Les connaissances culturelles « pures », l'acquisition d'un lexique pour pouvoir parler des œuvres ou décrire ses émotions esthétiques (à l'oral comme à l'écrit) qui sont les dimensions les plus « rentables » dans la réussite scolaire ne sont en effet pas forcément travaillées (Bonnery, Deslyper, 2019, Bonnery, 2013). Quand la participation à Démos est peu ou pas accompagnée par un travail spécifique, en classe ou lors des cours de pratiques collectives et/ou de formation musicale, sur le vocabulaire de la musique et plus largement dans l'expression d'une sensibilité esthétique, l'apport de Démos à la réussite scolaire n'est donc pas immédiat et direct.

La participation à Demos donne toutefois d'importants points d'appui et apportent aux enfants des *« choses pour leur vie »* selon l'expression d'un professeur du conservatoire. Si les bons élèves profitent particulièrement du dispositif, l'apprentissage par l'orchestre et par la performance collective du concert sur scène, dont les résultats sont gratifiants et valorisants rapidement, soutiennent les apprentissages y compris des élèves les plus fragiles scolairement : ils y développent leurs facultés exécutives (écoute, concentration) et comme tous les élèves, quel que soit leur niveau scolaire, ils développent de solides compétences sociales. Démos joue ainsi un rôle indirect très important dans les expériences vécues par les enfants pour leur scolarité entendue dans un sens large et plus loin pour leur vie dans la Cité : confiance en soi, construction d'un rapport positif à l'école, plaisir partagé dans un espace non compétitif où chacun a son rôle à jouer. Apprendre, adultes et enfants ensemble, participe ainsi à modifier les perceptions, à donner au travail et à l'erreur des valeurs positives et partagées. La coopération des adultes autour d'un projet commun, avec les enfants, est une des grandes forces du projet : scolaire et périscolaire, artistes et enseignants, professionnel.les et parents. Ainsi, la participation indirecte mais tout à fait décisive de Démos à la scolarité des enfants passe aussi par l'amélioration du climat scolaire, le développement de la coopération dans la classe et entre adultes autour des enfants[30].

A défaut de tous devenir musiciens, les enfants engagés dans Démos, parce qu'ils gagnent fierté, confiance en eux, maitrise de leurs émotions, autonomie, reconnaissance, parce qu'ils circulent davantage dans l'espace social, parce que les injustices et l'arbitraire des inégalités sociales y sont explicitement ou implicitement parlés, et intimement vécus même si souvent euphémisés, auront expérimenté une microsociété qui n'est pas dépourvue de tensions et de conflits, mais qui permet de *« faire humanité ensemble »* (Lucas, 2017).

[30] Dans la lignée des projets menés depuis longtemps à Brest – voir notamment Chantier « En associant leurs parents, tous les enfants peuvent réussir » - Recherche action 2010-2014. Brest. (Havard Duclos, Regnoult, 2015).

Bibliographie indicative

AMICO, Martha (et al.), *L'orchestre pour exister ensemble ? Démos au cœur de la Cité*, Enquête sur le projet Démos, Paris : Institut de Recherche sur les Musiques du Monde, 2015.

BIERWIRTH, Arthur. *The wonderful world of amateur music: the other side of the performing arts.* Hiksville, NY : Exposition Press, 1976.

BONNERY, Stéphane, DESLYPER, Rémi, « Enseignement de l'art, Art à l'école : tour d'horizon des recherches en France », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], Hors-série n° 7 | 2020.

BONNÉRY, Stéphane. « L'enseignement de la musique, entre institution scolaire et conservatoires. Éclairages mutuels des sociologies de l'éducation et de la culture », *in Revue française de pédagogie* [En ligne], 185 | 2013.

BRIGUET, Michel. *Faire de la musique. L'amateur actif et ses problèmes.* Paris : Les éditions ouvrières, 1970.

BUREAU, Marie-Christine, PERRENOUD, Marc, SHAPIRO, Roberta (dir.), *L'artiste pluriel, Démultiplier l'activité pour vivre de son art*, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2009.

CHAGNARD, Samuel. « La pratique publique comme pratique-écran en conservatoire ». In F. Joliat, A. Gusewell &P. Terrien (dir.), *Les identités des professeurs de musique*, Sampzon, Éditions Delatour France, 2017, p. 49-62.

DANSILIO, Florencia, FAYETTE, Nicolas. *Après Démos : Enquête sociologique sur les trajectoires des enfants de Démos I.* Rapport de recherche, Paris III : Creda, 2019.

DESLYPER, Rémi, ELOY, Florence, GUILLON, Vincent, MARTIN, Cécile, *Pratiquer la musique dans Démos : un projet éducatif global ?*, Rapport de recherche, Grenoble : Observatoire des politiques culturelles, 2016.

DONNAT, Olivier. « Les passions culturelles, entre engagement total et jardin secret », *Réseaux* 2009/1 (n° 153), p. 79-127.

GIRAUD, Frédérique, « La démocratisation culturelle à petits pas. Les visées mi-scolaires mi-artistiques d'un orchestre à l'école », *Agora débats/jeunesse*, n° 76, 2017, p. 23-37.

HAVARD DUCLOS, Bénédicte, POTIN, Emilie, REGNOULT, Elodie, *Associer les parents aux questions éducatives : une question politique*, Rapport du chantier 'En associant leurs parents, tous les enfants peuvent réussir', LABERS- UBO, Brest Métropole Océane -DSU, janvier 2015. http://www.prisme-asso.org/wp-content/uploads/2015/04/Rapport-final-janvier-2015.pdf

HENNION, Antoine, MAISONNEUVE, Sophie, GOMART, Émilie. *Figures de l'amateur. Formes, objets, pratiques de l'amour de la musique aujourd'hui.* Paris : Ministère de la Culture et de la Communication, La Documentation française, 2000.

HENNION, Antoine. « Une sociologie des attachements. D'une sociologie de la culture à une pragmatique de l'amateur », *Sociétés* 2004/3, n° 85, p. 9-24.

———. *Comment la musique vient aux enfants. Une anthropologie de l'enseignement musical*, Paris, Anthropos, 1988.

LAHIRE, Bernard, *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, Paris : Seuil, 2019.

LAREAU, Annette, *Unequal Chilhoods. Class, Race and Family Life*, Berkeley et Los Angeles : University of California Press, 2003.

LOZANO, Léna, *Les amateurs dans le spectacle vivant : défi juridique, enjeux sociaux,* thèse de doctorat sous la direction de Nelly Blanchard, Brest : UBO, soutenance prévue en 2021.

LUCAS, Jean-Michel, *Les droits culturels. Enjeux, débats, expérimentations*, Territorial éditions, coll. « Dossier d'experts », 2017.

MILLET, Mathias, THIN, Daniel, « Ni gêneurs, ni partenaires, mais sous pression institutionnelle. Les

familles d'élèves en ruptures scolaires », *Administration & Éducation*, 2017/1 (N° 153), p. 81-85.

PASQUIER, Dominique. « Faire public au théâtre aujourd'hui», Terrains/théories, n°7, 2017. https://doi.org/10.4000/teth.967

PAGIS, Julie, SIMON, Alice. "Du point de vue des enfants", *Bulletin de Méthodologie Sociologique,* 2020, Vol. 146, p. 7–15.

PERRENOUD, Marc. *Les musicos: enquête sur des musiciens ordinaires*. Paris : La Découverte, 2007.

PICAUD, Myrtille, *Des familles dans l'orchestre. Approche sociologique du projet Démos*. Rapport de recherche, Paris : Centre Européen de sociologie et de science politique, 2018

ROUGET, Gilbert. *La musique et la transe : esquisse d'une théorie générale des relations de la musique et de la possession*. Paris : Gallimard, 1990.

RUPPIN, Virginie, « Comprendre les dysfonctionnements dans un projet partenarial artistique : Opéra à l'école », *Éducation et sociétés*, 2015/1 (n° 35), p. 151-167.

SAADA, Serge. *Et si on partageait la culture ? Essai sur la médiation culturelle et le potentiel du spectateur*. Toulouse : Éditions de l'Attribut, 2018.

SMALL, Christopher. *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Wesleyan University Press : New England Hanover and London, 1998. (Traduction : *Musiquer, le sens de experience musicale,* Paris : Editions de la Philharmonie de Paris, 2019).

STEBBINS, Robert A. *The idea of leisure. First Principles*. (2012) New York : Routledge, 2017.

———. « From dabbler to serious amateur musician and beyond: Clarifying a crucial step ». *International Journal of Community Music*, n°6, 2013, p. 141-52.

UY, Michaël, « Venezuela's National Music Education Program El Sistema: Its Interactions with Society and its Participants' Engagement in Praxis », *Music and Arts in Action*, vol. 4/Issue 1, 2012, p. 5 -17.

Annexe 1 - L'orchestre Démos Brest – sur scène et dans les coulisses

Brest métropole

Maire et Président Brest métropole
Francois Cuillandre

Elue Education
Emilie Kuchel

Elue Culture
Réza Salami

Pôle développement Culture Educatif et Sportif
Gwenaël Leblong-Masclet

Direction Educations Mission Dynamiques
Jean-Pascal Reux

Responsable des politiques éducatives Adjointe au Directeur
Nolwenn Lecuyer

Projets éducatifs Cheffe de projets **Laure Coat**

Direction Culture
Alice Desprez

Directeur et chef d'orchestre Démos **Marc Schuster**

Directrice adjointe
Mylène Petit

Conseiller aux études
Guillaume Laborde

Responsable administration
Nathalie Le Roux

Responsable Division Coordination Educative
Florence Quiniou

Education Nationale

Recteur Académie Rennes
Emmanuel Ethis
Directrice Académique des Services de l'Education Nationale du Finistère
Caroline Lombardi-Pasquier
Directrice Académique adjointe
Lydie Bourget

IEN adjoint à l'IA-DASEN
Michel Cillard

Inspecteur en charge de la mission ART
Walter Saunier

Conseillers pédagogiques éducation musicale
Muriel Gourvil
Hervé Collé

Inspectrice de la circonscription Brest-Nord
Catherine Belzon
Conseillère Pédagogique Circonscription
Katell Mingant

Inspectrice de la circonscription Brest-Ville
Marguerite Liron
Conseillère Pédagogique Circonscription
Aurelie Guillot

Coordinatrice **Nadine Misko**

Classe orchestre Démos cordes école Quizac (Bellevue)	Classe orchestre Démos Bois et cor école Pen Ar Streat (Europe)	Classe orchestre Démos cordes école Vauban (Quatre Moulins)	Classe orchestre Démos cuivres et percussions école Jean De La Fontaine (Kérourien)	Classe orchestre Démos cordes école Guérin (Ville)
Directrices école **Séverine Bachelier** **Florie Cussigh**	Directeur école **Alan Kermoal**	Directeur école **Arnaud Vernay**	Directeur école **Francois Quentric**	Directeur école **Sabrina Manuel**
Enseignants **Eric Baudoint** **E. Bouguenet**	Enseignantes **Sylvie Lepaul** **Maryse Le Guen**	Enseignants **Arnaud Vernay** **Nicolas Menez** **Caroline Pichon**	Enseignants **Matthieu Cabon** **Jean-Louis Tréhin** **Alix Bivoit** **Marie Cappele**	Enseignants **Jean-Marc Pifaud** **Antoine Gontier**
Musiciens : **Armelle Gillon,** Rui Xian Lui, S. Lecomte, Christophe Lentz, E. Bouleftour, G. Lazzara	Musiciens : **Michel Disségna,** Michel Hoffman, Philippe David, Carole Lemarié, P-L Ducreux, Elodie Corlay, G. Lazzara	Musiciens : **Marine Sonnic,** Malik Haudidier, Arthur Soulès, Van Hien Bui, Olivier Girer, Isabelle Couffin	Musiciens : **Fréderic Ravily,** J P Le Coz, Maxime Chevrot, B. Albanhac, Emilie Rouvreau E. Corlay, Isabelle Couffin	Musiciens : **Cécile Maudire,** Laure Juillard, J M Depret, Amandine Le Puil, O. Girer, Isabelle Couffin
Animateur **Arthur Roland** Responsable site **Julie Collobert** Coordonnatrice **Maeva Godec**	Animateur **Nadège Nicot** Responsable site **Christelle Le Gall** Coordonnatrice **M-P. Cocaign**	Animateur **Mickaël Leguen** Responsable site **Ophélie Girard** Coordonnatrice **D. Croguennoc**	Animateur **Ilham Bliou** Responsable site **C.Perrament** Coordonnatrice **Anne Lozach**	Animateur **Karine Yonnet** Responsable site **Marie Labousse** Coord. PI Guérin enfance **Catherine Jacob**

Philharmonie

Directeur
Laurent Bayle

Directeur du projet Démos
Gilles Delebarre

Directrice relations
Clara Wagner

Administratrice
Eric Lemaire

Responsable coordination territoriale **Anne-Céline Nunes**

Responsable des pratiques orchestrales **Patrick Toffin**

151 musicien.nes sur scène en 2019-2020

135 instrumentistes - 21 musiciens professionnels (professeurs du Conservatoire)
+ 18 adultes apprentis musiciens (professeurs des écoles, directeurs.trices, animateur.trices, responsables de site, Auxiliaire de vie scolaire)
+ 96 enfants élèves musiciens
15 choristes (parents, professeurs des écoles, directeurs.trices)
1 chef d'orchestre

Cordes = 74 – Quizac, Vauban, Guérin

33 violons : 23 élèves + 5 apprentis + 5 pros
18 altos : 12 élèves + 3 apprentis + 3 pros
11 violoncelles : 9 élèves + 2 pros
6 contrebasses : 4 élèves + 1 apprenti + 1 pro
6 harpes : 5 élèves + 0 apprenti + 1 pro

(54 élèves, 9 apprentis, 12 musiciens pros)

Cuivres = 24 – Jean de la Fontaine, Pen ar Stre

6 trompettes : 4 élèves + 1 apprenti + 1 pro
6 tubas : 4 élèves + 1 apprenti + 1 pro
6 trombones : 4 élèves + 1 apprenti + 1 pro
6 cors : 5 élèves + 0 apprenti + 1 pro

(17 élèves, 3 apprentis, 4 musiciens pros)

Bois = 30 – Pen ar Stréat

8 flûtes : 6 élèves + 1 apprenti + 1 pro
8 clarinettes : 5 élèves + 2 apprentis + 1 pro,
7 hautbois : 5 élèves + 1 apprenti + 1 pro
7 bassons : 5 élèves + 1 apprenti + 1 pro

(21 élèves, 5 apprentis, 4 musiciens pros)

Percussions = 7 – Jean de la Fontaine

(5 élèves, 1 apprenti, 1 musicien pro)

Annexe 2 – Le livret d'évaluation

Exemple des cordes

ORCHESTRE DÉMOS BREST

Livret d'évaluation de l'élève/ 2019-2020

CORDES

Nom : Prénom :

1

Les rencontres avec les artistes et les œuvres

• Es-tu capable de citer quelques œuvres musicales rencontrées au cours de ton parcours dans DÉMOS ?

.....

.....

.....

• Voici quelques moments que tu as pu vivre au cours de ces 3 années

La remise des instruments	La rencontre avec Fawaz Baker	Le concert à la Philharmonie de Paris	Le premier concert du Quartz
Le deuxième concert du Quartz	Réaliser le film pour le championnat d'Europe de Handball	La découverte des monuments de Paris	Les concerts éducatifs au conservatoire

• Quels sont les deux moments qui t'ont le plus marqué.e ? Pourquoi ?

Moment 1 : .....

.....

Moment 2 : .....

.....

Page à compléter par l'élève

Je parle de l'œuvre et de la pratique orchestrale

• Peux-tu retrouver les 4 instruments de la famille des bois :

.....

• Peux-tu retrouver le nom des différentes familles d'instruments :

Famille des : .....

Famille des : .....

Famille des : .....

• Quelle est la musique que tu as préféré jouer ?

.....

• Entoure 3 mots qui en parlent le mieux :

Calme	Reposante	Mystérieuse	Sombre	Légère	Effrayante
Harmonieuse	Majestueuse	Émouvante	Féérique	Poétique	Triste
Chantante	Dansante	Joyeuse	Rythmée	Dynamique	Dramatique

Page à compléter par l'élève

Ma pratique en orchestre

	Ce que j'en pense (cocher)			Avis professeur.e école(cocher)		
Je comprends la direction du chef	Jamais	Parfois	Souvent	Jamais	Parfois	Souvent
J'arrive à écouter les autres instruments de l'orchestre	Jamais	Parfois	Souvent	Jamais	Parfois	Souvent
J'arrive à écouter ce que je joue dans l'orchestre	Jamais	Parfois	Souvent	Jamais	Parfois	Souvent
J'arrive à garder la pulsation commune	Jamais	Parfois	Souvent	Jamais	Parfois	Souvent
J'arrive à démarrer et à finir avec tout le monde	Jamais	Parfois	Souvent	Jamais	Parfois	Souvent
J'arrive à me repérer sur la partition	Jamais	Parfois	Souvent	Jamais	Parfois	Souvent
J'arrive à corriger la nuance pendant que je joue	Jamais	Parfois	Souvent	Jamais	Parfois	Souvent
J'arrive à me rattraper si je suis perdu	Jamais	Parfois	Souvent	Jamais	Parfois	Souvent

• En dehors de l'orchestre DEMOS (cocher plusieurs réponses possibles) :

je me suis fait des nouveaux amis.	
j'aide mes camarades.	
mes camarades m'aident.	

• Qu'est-ce que ça m'a apporté de jouer dans un orchestre ?

.....

Page à compléter par l'élève et le.la professeur.e de l'école

Je suis à l'œuvre

• En dehors de l'orchestre DÉMOS je joue (cocher) :

Plusieurs fois / semaine	
1 fois / semaine	
Parfois	
Jamais	

• Quand je joue, je suis à l'aise (cocher plusieurs réponses possibles)

Seul.e	
En binôme	
En groupe	
Dans l'orchestre	

Ma pratique instrumentale

	Ce que j'en pense (cocher)			Avis professeur.e (cocher)		
J'entends quand je joue juste	Jamais	Parfois	Souvent	Jamais	Parfois	Souvent
J'arrive à corriger les sons quand c'est nécessaire	Jamais	Parfois	Souvent	Jamais	Parfois	Souvent
J'ai confiance dans mes capacités à réussir	Jamais	Parfois	Souvent	Jamais	Parfois	Souvent
J'arrive à inventer une mélodie sur mon instrument	Jamais	Parfois	Souvent	Jamais	Parfois	Souvent
J'arrive à refaire à la maison ce que j'ai appris en atelier	Jamais	Parfois	Souvent	Jamais	Parfois	Souvent
J'ai l'impression de progresser	Jamais	Parfois	Souvent	Jamais	Parfois	Souvent
J'accepte de ne pas réussir	Jamais	Parfois	Souvent	Jamais	Parfois	Souvent

Page à compléter par l'élève et le.la professeur.e de l'école

Acquisition Formation musicale

Nom professeur.e formation musicale .....

Je suis capable de (cocher) :	Oui	un peu	pas du tout	Avis professeur.e conservatoire
Mémoriser une longue mélodie				
Nommer les notes de la gamme en montant et en descendant				
Reconnaître les intervalles				
Comprendre l'organisation des tons et des 1/2 tons				
Chanter le dessin d'un schéma mélodique dessiné en intervalles				
Jouer le dessin d'un schéma mélodique dessiné en intervalles				
Ressentir les temps binaires et les temps ternaires				
Marcher ou frapper dans les mains la pulsation				
Différencier la pulsation et le rythme				
Ressentir une harmonie de tonique (repos/ détente) et de dominante (tension/suspens)				

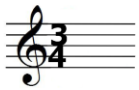
Page à compléter par l'élève et le.la professeur.e de formation musicale

Dessine une clé de sol	Dessine une clé de fa	Dessine la clé utilisée pour ton instrument

Écris la gamme de do en utilisant la clé de sol ou la clé de ton choix

Dessine une ronde	Dessine une demi-pause	Dessine le signe de reprise

Invente une petite mélodie en poursuivant la portée, de 4 à 8 mesures en respectant les chiffres indicateurs...



• Peux-tu la jouer ? Si cela te plait fais-la jouer à un musicien de ton choix ...

Page à compléter par l'élève

Acquisition instrumentale - CORDES

Nom professeur.e .....

Caractéristiques techniques	atteint	en cours acquisition	Avis professeur.e conservatoire
Placement de l'instrument			
Tenue de l'archet			
Production du son (pizz / archet)			
Répartition des notes dans l'archet			
Place de l'archet (tirer / pousser)			
Détaché			
Légato			
Placement de la main gauche			
Posture assise et debout			
Doigtés			
Démanché			
Justesse			
Nuance			
Vibrato			

Fait le ....., à ..... Signature élève Signature professeur.e

Page à compléter par l'élève et le.la professeur.e d'instrument

Évaluation des compétences travaillées dans le cadre du projet DÉMOS

Parcours d'Education Artistique et Culturel et ses trois composantes :	• les enseignements artistiques « Je parle de l'œuvre » • les rencontres avec les artistes et les œuvres « L'œuvre me parle » • les pratiques artistiques « Je suis à l'œuvre »

Domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture travaillés :

Domaine 1 : Les langages pour penser et communiquer - Langages des arts et du corps

Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps

Sensibilisé aux démarches artistiques, l'élève apprend à s'exprimer et communiquer par les arts, de manière individuelle et collective, en concevant et réalisant des productions, visuelles, plastiques, sonores ou verbales notamment. Il connaît et comprend les particularités des différents langages artistiques qu'il emploie. Il justifie ses intentions et ses choix en s'appuyant sur des notions d'analyse d'œuvres.
Il s'exprime par des activités, physiques, sportives ou artistiques, impliquant le corps. Il apprend ainsi le contrôle et la maîtrise de soi.

Domaine 3 : La formation de la personne et du citoyen

Expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres

L'élève exprime ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis.
Il exploite ses facultés intellectuelles et physiques en ayant confiance en sa capacité à réussir et à progresser.
L'élève apprend à résoudre les conflits sans agressivité, à éviter le recours à la violence grâce à sa maîtrise de moyens d'expression, de communication et d'argumentation. Il respecte les opinions et la liberté d'autrui, identifie et rejette toute forme d'intimidation ou d'emprise. Apprenant à mettre à distance préjugés et stéréotypes, il est capable d'apprécier les personnes qui sont différentes de lui et de vivre avec elles. Il est capable aussi de faire preuve d'empathie et de bienveillance.

Responsabilité, sens de l'engagement et de l'initiative

L'élève coopère et fait preuve de responsabilité vis-à-vis d'autrui. Il respecte les engagements pris envers lui-même et envers les autres, il comprend l'importance du respect des contrats dans la vie civile. Il comprend en outre l'importance de s'impliquer dans la vie scolaire (actions et projets collectifs, instances), d'avoir recours aux outils de la démocratie (ordre du jour, compte rendu, votes notamment) et de s'engager aux côtés des autres dans les différents aspects de la vie collective et de l'environnement.L'élève sait prendre des initiatives, entreprendre et mettre en œuvre des projets, après avoir évalué les conséquences de son action ; il prépare ainsi son orientation future et sa vie d'adulte.

Référentiel de l'éducation musicale dans DÉMOS

(extrait de la matrice des compétences Philharmonie de Paris)

La progression de l'enfant au cours des trois années est marquée en première année par la dimension psychosociale, de façon à aborder en deuxième année le travail musical avec confiance et motivation et aboutir en troisième année à une maturité de l'enfant quant à son engagement artistique et citoyen.

• les compétences psychosociales regroupant les capacités émotionnelles, cognitives et sociales qui s'épanouissent notamment par la pédagogie de groupe et les jeux musicaux.
• les compétences musicales qui correspondent aux capacités artistiques et techniques développées avec le corps, la voix ou l'instrument, en atelier, en tutti d'orchestre ou en situation de concert.
• les compétences culturelles qui relèvent non seulement de l'éducation artistique et culturelle mais également de l'éducation interculturelle et de la formation à la citoyenneté.

Le schéma d'orientation

(extrait du Schéma d'orientation pédagogique, 2008)

Les enjeux artistiques Il s'agit bien pour les établissements, au-delà de l'acquisition des techniques indispensables :
• d'encourager l'ouverture d'esprit, la curiosité, le besoin de découverte et la diversité des approches, tout en préservant la spécialisation que nécessite la formation à la pratique d'une discipline
• d'inscrire dans la durée l'acquisition des compétences
• de concilier les démarches de création et d'appropriation d'un patrimoine
• de tracer un chemin dans la réalité multiple de la vie artistique d'aujourd'hui
• de favoriser les liens entre les arts qui concourent au spectacle vivant

Les enjeux éducatifs, culturels et sociaux *« C'est par leurs activités de pratique et de diffusion que les conservatoires d'enseignement artistique réalisent leur ancrage social et culturel et apparaissent comme acteurs clairement identifiés dans la Cité. Dans leur aire de rayonnement, ils doivent jouer un rôle de centre de ressources en faveur de toutes les pratiques artistiques. En tant que services publics, ils doivent œuvrer à mettre en place des mécanismes garantissant la démocratisation de l'accès à la formation et à la culture. »*

Le conservatoire est ainsi encouragé à mettre en place une politique de partenariat :
• avec le milieu scolaire, lieu et condition de la démocratisation de l'accès à la culture
• avec les structures chargées de la pratique en amateur
• avec les organismes culturels et sociaux
L'ensemble de ces partenariats contribue à définir le conservatoire comme lieu de ressources et de conseil, mais aussi comme lieu de projets partagés. Il participe ainsi activement à une politique culturelle de territoire.

Les enjeux pédagogiques

L'ouverture des formations à des domaines artistiques beaucoup plus nombreux ainsi qu'à des publics très diversifiés, notamment sur le plan de l'âge, conduit à rechercher de nouveaux modes d'organisation pédagogique.
Au cursus complet par cycle, qui conduit à la délivrance de certificats ou de diplômes nationaux, s'ajoute l'offre de parcours plus souples encadrés par un contrat. Celui-ci aidera les élèves à clarifier leur projet dans un cadre adapté.

Conditions de production et de validité des résultats

Deux ans et demi après le démarrage, du fait de déménagements, d'abandons, partiellement compensés par l'arrivée de 5 enfants intégrés en 2ème ou en 3ème année au projet, 94 enfants participent toujours à l'orchestre Démos[31]. Parmi eux, du fait des absences lors des journées de passation du livret d'évaluation, 87 enfants, âgés de 10 ans, ont participé à un point d'étape visant à objectiver ce qu'ils avaient retenu / appris dans / par Démos.

Ce livret d'évaluation a été préparé par les référents du projet Démos au Conservatoire (Nadine Misko) et à l'Education Nationale (Hervé Collé). Ils ont retenu et « mixé » pour le construire, les attendus de l'Education Nationale (Parcours d'éducation artistique et culturelle et domaines du socle commun de connaissances, compétences et cultures travaillées en 3ème cycle), ceux du Conservatoire (schéma d'orientation pédagogique), et ceux de la Philharmonie (référentiel de l'éducation musicale dans Démos). (voir annexe 1)

Il a été soumis en février 2020 aux enfants en lieu et place d'une séance d'atelier de pratique musicale, en présence des référents Démos et des professeurs du conservatoire (pratique instrumentale), de la sociologue. Tous ont été réalisés sur l'atelier qui se déroule pendant le temps scolaire, à part à l'école Quizac où il s'agissait d'un temps péri-scolaire.

Selon l'organisation de chaque école (et l'inégale disponibilité des professeurs des écoles quand les enfants sont répartis entre différentes classes, ou ne composent qu'une partie d'une classe), les référents du projet dans les écoles (enseignant.e, directeur.trice, animateur.trice, AVS) étaient ou pas en mesure d'être présents. A Pen ar Streat, tout le personnel Education Nationale et ville était présent, la classe est engagée intégralement dans le projet. A Vauban/ Guérin à l'inverse aucun personnel relevant de l'Education Nationale et de la ville n'était là (temps scolaire, mais enseignants mobilisés par l'autre partie de classe qui ne participe pas au projet) les conditions de passation n'ont donc pas été rigoureusement identiques : les enfants ont bénéficié de, et sollicité plus ou moins, l'aide de leurs camarades et des adultes présents, ont rempli avec plus ou moins d'attention et de sérieux ce livret. La partie concernant la formation musicale a été remplie en décalé lors d'un atelier de formation musicale. L'avis des professeurs des écoles sur le niveau scolaire, les progrès, les souhaits des enfants/ de leur famille de poursuivre la pratique orchestrale / instrumentale a également été sollicité, mais en décalé, et n'apparait pas dans le livret.

Outre ces conditions différentes de passation, le statut hybride du livret a pu faire l'objet d'une appropriation différenciée d'une classe à l'autre, d'un enfant à l'autre et d'un adulte à l'autre. En effet, s'il s'agissait surtout d'interroger les enfants sur ce qu'ils avaient retenu et aimé de Démos, l'avis des professeurs du conservatoire étaient également sollicités pour objectiver les acquis et difficultés de chaque enfant dans leur pratique instrumentale et orchestrale et dans leurs acquis en formation musicale. La vocation première du livret était de constituer un souvenir pour l'enfant dans

[31] Ils étaient 108 en 2017, 102 d'entre eux ont participé en 2018 au temps fort du concert à la Philharmonie, 96 sont toujours inscrits en avril 2020 dans l'orchestre. Mais les professeurs des écoles n'ont renseigné les informations que pour 94 d'entre eux, 2 enfants supplémentaires ont quitté récemment l'école / le projet.

son Parcours d'Education Artistique et Culturelle. Mais il s'agissait aussi de mesurer des acquis (évaluation de type *assessment* ou « contrôle » de connaissances), d'éditer un « bulletin scolaire », d'ouvrir un temps d'autoévaluation, et un espace d'expression subjective, de renseigner des indicateurs utiles pour une enquête… La séance pour remplir cet objet non identifié a suscité de nombreuses interrogations, parfois de réticences.

Du côté des enfants, une inquiétude et un souci de « bien faire » comme si c'était un « contrôle » (et une inquiétude de ne pas savoir quoi répondre) a pu cohabiter au contraire avec la perception qu'il s'agissait d'un travail sans enjeu (l'absence des professeurs des écoles contribuant à cette impression) dont il fallait se débarrasser au plus vite (« ce n'est pas noté »). Certains s'en sont emparés comme occasion d'exprimer de manière subjective leur rapport à Démos, d'autres cherchaient à donner la « bonne réponse », celle qui fait plaisir aux adultes présents, et cherchaient validation de leur production en situation. Certains répondaient seuls, d'autres demandaient de l'aide aux adultes, et à leurs camarades.

Du côté des adultes et notamment des enseignant.es du conservatoire, les écarts de perception ont été encore plus visibles : à qui s'adresse ce qui est écrit ? A l'enfant qui va continuer à jouer de la musique, qu'il faut accompagner par des conseils précis pour mieux gérer son souffle, sa tenue de l'instrument, son placement des doigts… et encourager à poursuivre ? A l'adulte qu'il sera avec l'envie de le valoriser et de lui permettre de garder un bon souvenir de cette expérience, occasion de « dire au revoir » à l'enfant, de lui souhaiter « bonne continuation », de partager le « plaisir pris » dans cette expérience, de consolider sa confiance ? A l'enseignant de la classe, partenaire dont il faut relayer les efforts d'encouragement ou de mise en garde de l'enfant (et de sa famille), en jouant un rôle de sanction éventuel et d'informations quant à des problèmes de discipline ou de comportement ? Aux porteurs du dispositif et à la sociologue à qui adresser un message pour dire sa plus ou moins grande adhésion à ce dispositif Démos ? Aux futurs collègues enseignant.es musiciens pour permettre d'identifier le niveau (atteint ou pas) par l'enfant ?

C'est avec ce flou, le fait que tout le monde n'a probablement pas répondu ni aux mêmes enjeux, ni de la même manière, qu'il faut prendre les résultats quantitatifs ici présentés.

De plus, et ce n'est pas la moindre limite de ce livret, dans la mesure où les enfants devaient passer par l'écrit, ce sont à la fois les compétences scripturales (capacité à écrire) et lexicales (compréhension et capacité d'utilisation du vocabulaire) qui sont également « évaluées », alors même que ce n'était *a priori* pas ce qui était visé : les enfants peuvent avoir beaucoup de choses à dire de Démos mais manquer des mots pour l'écrire.

Pour finir, nous disposons donc de 94 réponses au mieux (concernant l'évaluation par les professeurs des écoles de leurs élèves), 87 pour la plupart des autres questions. Les statistiques sont donc très fragiles dans ces conditions et ne dessinent que des tendances.

Annexe 3 – Les émotions vécues dans Démos

Tableau 1. Les moments préférés - verbatim

% enfants déclarant parmi les moments qui ont le plus marqué…		Parce que …
Le concert à la Philharmonie de Paris	81,2%	***Registre de la scène et du public*** « la salle, le public », « la salle était très grande », « tout le monde nous voyait », « il y avait beaucoup de monde », « c'est une des salles les plus célèbres du monde », « la salle du concert était très jolie », « c'était la première fois qu'on a joué dans cette magnifique salle », « un concert à Paris c'est énorme, plein d'enfants aimeraient le faire », « la salle était très belle donc ça donnait envie de jouer et de faire tous nos concerts là-bas », « on a bien joué au violon », « on était fiers de nous tous », « c'était incroyable le monde qu'il y a avait là-bas, environ 2000 personnes », « il y avait beaucoup de monde et c'était trop bien », « il y avait beaucoup de monde et c'était spectaculaire », « c'est très rare de pouvoir jouer dans cette magnifique salle », « j'ai tout réussi », « ça m'a fait plaisir, c'était vraiment de la chance et de la joie », « c'était émouvant, j'ai passé un très bon moment », « c'était bizarre de voir tout le monde », « c'était extraordinaire et j'ai tout donné », « j'ai aimé mais c'était stressant », « c'était incroyable », « j'étais heureuse, beaucoup de monde nous a vu », « le son était superbe et le batiment était très joli », « j'ai aimé jouer devant des dizaines de parisiens et parisiennes », « c'était un moment magique » ***Registre du voyage à Paris/ voyage de classe*** « on a rigolés », « on s'est bien amusés », « on était avec la classe et on s'est amusés », « on a passé un très bon moment ensemble », « il y avait [le nom de l'enseignement d'instrument] » « à Paris c'était beau, on a fait des balades à bateaux et à pied, quand je suis allé à la Philharmonie c'était grand j'ai bien aimé », « je suis content d'aller à Paris », « j'ai vu la Tour Eiffel pour la première fois », « c'était à Paris », « Paris j'adore cette ville, pour être franc c'est mon rêve et grâce à la musique j'ai réalisé mon rêve », « j'avais très envie d'aller à Paris », « c'est la ville qui est au milieu de la France est c'est la plus connue », « en plus nous sommes allés voir la Tour Eiffel », « j'avais jamais était à Paris, c'était magique », « on a fait un grand voyage dans Paris en plus de l'auberge »
La remise des instruments	32,9%	***Registre de la musique, des instruments*** « on a touché les instruments » ; « tu ne t'attends pas à voir l'instrument » « faire de la musique avec de vrais instruments pour moi c'est un rêve, et c'est un rêve exaucé », « les instruments étaient merveilleux », « j'étais content d'avoir un violon » « je savais que j'allais faire du violon », « c'est la première fois que je jouais de l'alto « j'ai découvert un nouvel instrument », « lorsque l'on voit de beaux instruments ça donne envie d'apprendre et de faire beaucoup de concert », « j'aimais l'instrument », « depuis petite je voulais faire de la musique », « j'avais envie d'un violon » « quand j'ai vu un violon, c'était extraordinaire, la couleur, les sons du violon », « j'attendais mon violon avec impatience » ***Registre plus large de Démos*** « c'était sensationnel », « ça a été le début de Démos », « on peut répéter à la maison », « c'est trop joli et il y en a plein qui voudrait être à ma place »
Réaliser le film pour le championnat d'Europe de handball	30,6%	***Registre du film- comme acteur*** « le film était hyper bien », « on m'a vu plusieurs fois dans l'écran et j'adorais le son que l'on peut faire, nous, les enfants », « on nous a vus en photo », « C'était bizarre de passer à la télé » ***Registre du match et du plaisir d'être spectateur*** « assister au match », « je suis fan de sport », « on a crié comme des folles pour

		choisir qui allait gagner », « c'était surtout pour le match », « il y a une équipe qui a gagné », « il y avait des vrais joueurs de hand », « j'ai aimé regarder le match et chanter et danser », « on avait des jouets en peluche »
La découverte des monuments de Paris	29,4%	***Registre du voyage*** « le voyage est beau », « c'était la première fois que j'allais à paris », « c'était bien car c'était la première fois de ma vie que je suis partie à Paris » ***Registre de la découverte de la ville*** « la ville était merveilleuse », « j'ai vu la Tour Eiffel », « j'ai trouvé ça génial, c'était exceptionnel », « c'est la capitale et les monuments sont très anciens là-bas », « c'était merveilleux, on voyait plein de choses bien », « la taille des monuments m'ont étonné », « C'était extraordinaire, c'est beau aussi », « je n'avais jamais vu la Tour Eiffel et Notre Dame »
Le premier concert au Quartz	18,8%	***Registre de la scène et du public*** « c'était notre premier concert », « c'était mon premier concert dans une grande salle », « je n'étais jamais monté sur scène » « c'était un très beau moment », « c'était mon premier concert », « il y avait toute ma famille », « c'était grand »
La rencontre avec Fawaz Baker	11,8%	« j'ai vu un vrai musicien connu », « Il est très connu », « il était marrant, il m'a fait rigoler, comment il nous parlait », « j'aime chanter et danser »
Le deuxième concert au Quartz	4,7%	« c'était mon premier concert Démos et j'étais vraiment contente »
Les concerts éducatifs au conservatoire	3,5%	
Non réponse	28,7%	N'ont pas apporté de justification aux moments entourés ou n'ont pas répondu du tout.

Tableau 2. Ce que m'a apporté l'orchestre

% enfants s'exprimant sur ce que leur a apporté le fait de jouer dans un orchestre, en mettant en avant ces registres…		Verbatim… Ca m'a apporté…
Non réponse	10,4%	« je ne sais pas »
Emotions négatives	12,6%	« Rien » « Rien du tout » « un peu de tristesse parce que c'est difficile »
Emotions positives	43,7%	« du bien », « à me donner de la joie avec mes amis », « de la joie, du bonheur », « le bonheur » , « de la joie » « du plaisir », « je m'en rappellerai toujours », « j'ai très bien aimé », « j'ai aimé », « ça fait de la bonne humeur, de la détente », « un grand plaisir » « ca m'a attiré »« la joie, la bonne humeur, du bonheur, du travail, la détente » « plein de bonheur parce que je sais que tout le monde n'a pas cette chance », « de la joie, du bonheur, du travail », « ça m'a fait du bien », « une chance que je n'aurais peut être jamais », « j'ai aimé jouer devant plein de gens », « j'étais contente », « l'orchestre Démos m'a rendu plus joyeuse que d'habitude », « ça a fait exaucer un rêve de pouvoir jouer dans un orchestre », « de la joie, de la découverte et plusieurs bonnes choses », « comme une star »
Apprentissages / découvertes en lien avec la musique	19,5%	« la musique c'est magnifique », « ça m'a permis de jouer »« la passion de jouer de la musique », « de savoir jouer de l'instrument », « la force de jouer », « j'adore jouer parce que ça donne une bonne musique », « j'ai pu découvrir d'autres instruments et des expériences et des nouvelles œuvres », « nous avons découvert des instruments qui ont tous un magnifique son. », « d'apprendre à jouer un instrument », « maintenant je sais jouer de la musique », « d'apprendre à lire une partition et faire de l'instrument », « j'ai chanté et dansé », « l'envie de jouer de la musique »
Apprentissages en lien avec sa situation personnelle, son rapport aux autres	17,2%	« ça me concentre », « pour faire plaisir à mes parents », « ça m'aide à me concentrer », « d'avoir des nouveaux amis », « j'ai plus peur d'aller sur scène », « j'ai connu l'amitié », « la solidarité », « à écouter tout le monde », « ça m'a appris à être moins timide », « ça m'a apporté à me contrôler, à me calmer, à oublier des choses »
Expérience (formulation plus neutre)	16,1%	« curiosité », « une expérience », « ça fait bizarre de jouer dans un orchestre », « ça m'a fait apprendre quelque chose de nouveau », « d'apprendre des choses » « c'est d'apprendre et de m'amuser », « ça m'a fait bizarre de passer à la télé », « j'avais envie d'essayer »

Annexe 4 – Parler de la musique et l'apprécier

L'enfant…	… au mieux cite une œuvre préférée et entoure des adjectifs au hasard		…cite une œuvre préférée, la qualifie de manière adéquate		…cite une œuvre préférée, la qualifie d'une manière adéquate et argumente en lien avec un registre esthétique	
	effectif	%	effectif	%	effectif	%
Nombres d'œuvres citées						
Moins de 2	9	81,8	1	9,1	1	9,1
3 ou 4	11	45,8	9	37,5	4	16,7
5 ou 6	4	13,8	7	24,1	18	62,6
Plus de 7	2	9,1	6	27,3	13	61,9
Connaissance de l'orchestre symphonique						
Incomplète	8	61,5	3	23,1	2	15,4
Complète avec des erreurs	4	14,8	11	40,7	12	44,4
Complète sans erreurs	14	31,1	9	20	22	48,9
Aisance dans la pratique instrumentale						
Faible	13	46,4	9	32,1	5	17,9
Moyenne	8	22,2	7	19,4	21	58,3
Forte	5	22,7	7	31,8	10	45,5
Aisance dans la pratique orchestrale						
Faible	2	18,2	7	63,6	2	18,2
Moyenne	15	35,7	6	14,3	21	50
Forte	9	28,1	10	31,2	13	40,6
Expression du souhait de poursuivre la musique après Démos						
Oui	11	22,9	13	27,1	24	50
Non	15	41,7	9	25	12	33,3
Niveau scolaire évalué par enseignant.es						
Avec de grandes difficultés scolaires	8	72,7	1	9,1	2	18,2
Avec des difficultés scolaires	8	40	7	35	5	25
Plutôt bon élève	8	25	8	25	16	50
Très bon élève	2	9,5	6	28,6	13	61,9
Total	26	30,6%	23	27,1%	36	42,4%

Lecture : Les pourcentages sont à lire en ligne.
Ex : pour 100 enfants qui ont cité deux œuvres ou moins parmi les œuvres rencontrées dans Démos, 81,8 au mieux citent leur œuvre préférée en entourant des adjectifs au hasard pour la qualifier, la plupart ne donnant même pas le nom d'une œuvre préférée, 9,1% citent une œuvre préférée et la qualifie de manière adéquate, 9,1% citent une œuvre préférée, la qualifie de manière adéquate et argumente dans leurs réponses ouvertes en utilisant un registre esthétique en lien avec la musique.

L'écart entre ces pourcentages en ligne et les pourcentages dans la ligne total permettent d'identifier les situations de sur ou de sous-représentation des élèves. En l'occurrence, les élèves qui citent beaucoup d'œuvres rencontrées dans Démos sont aussi ceux et celles qui parlent de la musique avec le plus de précision.

Pour faciliter la lecture, on utilisera le code couleur suivant dans la lecture des tableaux :

	Les effectifs les plus importants – la situation la plus fréquente
	Les situations de sous-représentation – les élèves sont significativement moins nombreux dans cette situation que ce qu'ils devraient l'être s'il n'y avait aucun lien entre les différentes variables étudiées
	Les situations de sur-représentation - les élèves sont significativement plus nombreux dans cette situation que ce qu'ils devraient l'être s'il n'y avait aucun lien entre les différentes variables étudiées

Annexe 5 – Compétences en matière de formation musicale

Autopositionnement des élèves en termes de compétences de formation musicale* – Note/20	< la moitié 2ème- 3ème quartile 3ème- 4ème quartile	40,9% 36,5% 21,6%
Positionnement des élèves par l'enseignant en termes de compétences de formation musicale* – Note /10 à /18 selon les items évalués	< la moitié 2ème- 3ème quartile 3ème- 4ème quartile	25,3% 44,8% 29,9%
Exercices d'écriture de solfège** - Note /14	< la moitié 2ème- 3ème quartile 3ème- 4ème quartile	39,8% 35,2% 25%
Se repérer sur une partition	Jamais Parfois Souvent	20,4% 34,1% 45,5%

Quels que soient le nombre d'items évalués, les notes ont été ramenées systématiquement à la logique suivante – en dessous de la moyenne, entre le 2ème et le 3ème, puis entre le 3ème et le 4ème quartile. Ex pour une note sur 20 : de 0 à 9 ; de 10 à 14 ; de 15 à 20.

* 10 compétences sont (auto) évaluées : Mémoriser une longue mélodie ; nommer les notes de la gamme en montant et en descendant ; reconnaitre les intervalles ; comprendre l'organisation des tons et ½ tons ; chanter un schéma mélodique dessiné en intervalles ; jouer un schéma mélodique dessiné en intervalles ; ressentir les temps binaires et les temps ternaires ; marcher ou frapper dans les mains la pulsation ; différencier la pulsation et le rythme ; ressentir une harmonie de tonique et de dominante. Ce dernier item a été systématiquement considéré comme non travaillé par les enseignant.es. Il y a par ailleurs des décalages importants selon les classes – dans certaines classes, seulement 5 ou 6 items sur les 9 restants sont considérés comme ayant été travaillés / ont donné lieu à évaluation.

** Ecriture sur une portée : d'une clé de sol, de fa, de la clé utilisée pour l'instrument joué par l'élève, d'une gamme, d'une ronde, d'une demie-pause, d'une barre de reprise.

	Maitrise écriture solfège				Arrive à se repérer sur la partition				Compétences évaluées par prof. FM			
	Forte		Faible		Souvent		Jamais		Forte		Faible	
	eff.	%	eff.	%	eff.	%	eff.	%	eff.	%	eff.	%
Parler de la musique												
Conn. orchestre +	15	32,6	13	28,3	18	39,1	9	19,6	13	28,3	10	21,7
Conn. orchestre --	1	7,1	20	92,9	7	50,0	3	21,4	7	50	5	35,7
Expression++	12	33,3	11	30,6	15	41,7	5	13,9	14	40	9	25,7
Expression+	5	21,7	7	26,1	14	60,9	4	17,4	5	21,7	4	17,4
Expression -	4	15,4	15	57,7	11	42,3	6	23,1	7	26,9	8	30,8
Aisance dans la pratique orchestrale												
Suivre dir° chef++	12	26,1	19	41,3	23	50	9	19,6	16	35,6	10	22,2
Suivre dir° chef+	10	27,8	12	33,3	16	44,4	6	16,7	10	27,8	7	19,4
Suivre dir° chef-	0	0	2	40	1	20	3	40	0	0	4	80
Forte	10	31,2	9	28,1	20	62,5	2	6,2	8	25	7	21,9
Moyenne	10	22,7	22	50	17	38,5	10	22,7	17	39,5	11	26,6
Faible	2	18,2	2	18,2	3	27,3	5	45,5	1	9,1	3	27,3
Aisance dans la pratique instrumentale												
Forte	10	43,5	6	26,1	16	69,6	6	26,1	8	36,4	5	22,7
Moyenne	10	27,8	13	36,1	14	38,9	1	2,8	13	36,1	7	19,4
Faible	2	6,9	14	48,3	10	34,5	10	34,5	5	17,2	10	34,5
Expression du souhait de poursuivre la musique après Démos												
Poursuite musique +	17	34,7	13	26,5	27	55,1	7	14,3	19	39,6	8	16,7
Poursuite musique -	5	13,5	19	51,4	12	32,4	10	27	7	18,9	13	35,1
Ecole												
Guérin	1	6,2	11	68,8	14	87,5	1	6,2	14	87,5	0	0
JDLFontaine	4	23,5	5	29,4	7	41,2	4	23,5	3	17,6	2	11,8
Pen ar Streat	10	41,7	3	12,5	7	29,2	6	25	5	20,8	5	20,8
Quizac	6	33,3	7	38,9	5	29,4	4	23,5	2	11,8	13	76,5
Vauban	1	7,7	7	53,8	7	53,8	2	15,4	2	15,4	2	15,4
Niveau scolaire évalué par enseignant.es												
Très bon élève	6	27,3	6	27,3	13	59,1	3	13,6	9	42,9	1	4,8
Plutôt bon élève	8	25	12	37,5	13	40,6	6	18,8	14	43,8	4	12,5
Avec des difficultés	6	31,6	8	36,8	9	45	5	25	3	15	10	50
Avec de grandes diff.	2	16,5	7	58,7	4	33,3	3	25	0	0	6	50
Total	**22**	**25,6%**	**33**	**38,3%**	**40**	**45,5%**	**17**	**19,3%**	**26**	**29,9%**	**22**	**25,3%**

Lecture : Les pourcentages sont à lire en ligne.

Ex : pour 100 enfants qui ont une connaissance incomplète de l'orchestre symphonique, 92,9 ont une faible maitrise de l'écriture en solfège.

Annexe 6 – Aisance en matière de maitrise instrumentale

Autoévaluation	Jamais	parfois	Souvent
J'entends quand je joue juste	7,9%	48,9%	43,2%
J'arrive à me corriger quand nécessaire	7,9%	45,5%	46,6%
Pratique instrumentale à la maison	30,7%	46,6%	22,7%
J'arrive à refaire à la maison ce que j'ai vu en atelier	25%	22,7%	52,3%
Je suis à l'aise seul.e	61,4% (non)		38,6% (oui)

Pratique instrumentale à la maison	Jamais		Une fois par semaine ou parfois		Plusieurs fois par semaine	
	effectif	%	effectif	%	effectif	%
Sexe						
Filles	7	16,7	21	50	14	33,3
Garçons	20	43,5	20	43,5	6	13
Famille de l'orchestre						
Cordes	7	14,9	27	57,4	13	27,7
Bois	8	40	8	40	4	20
Cuivres et percussions	12	57,1	6	28,6	3	14,3
Nombre d'œuvres citées (moyenne)	3,96		5,12		6,1	
Parler de la musique						
Expression ++	8	22,2	17	47,2	11	30,6
Expression +	9	39,1	8	34,8	6	26,1
Expression -	8	30,8	15	57,7	3	11,5
Je suis à l'aise pour jouer seul.e de mon instrument						
Oui	3	8,8	22	64,7	9	26,5
Non	22	43,1	18	35,3	11	21,6
Aisance dans l'orchestre (autoévaluation)						
Forte	6	18,8	17	53,1	9	28,1
Moyenne	11	25	23	52,3	10	22,7
Faible	9	81,8	1	9,1	1	9,1
Confiance en soi						
Forte	11	23,4	27	57,4	9	19,1
Moyenne	8	26,7	12	40	10	33,3
Faible	8	72,7	2	18,2	1	9,1
Niveau scolaire évalué par enseignant.es						
Très bon élève	4	18,2	11	50	7	31,8
Plutôt bon élève	10	31,2	15	46,9	7	21,9
Avec des difficultés	8	40	8	40	4	20
Avec de grandes diff.	4	33,3	6	50	2	16,7
A fait des progrès grâce à Démos	14	25,5	26	47,3	15	27,3
Expression du souhait de poursuivre la musique après Démos						
Oui	8	16,3	29	59,2	12	24,5
Non	18	48,6	11	29,7	8	21,6
Total	27	30,7	41	46,6%	20	22,7%

Lecture : les pourcentages sont à lire en ligne. Exemple : 8,8% des élèves à l'aise pour jouer seul.e de leur instrument ne le pratique jamais à la maison, contre 64,7% pour ceux qui pratiquent leur instrument à la maison une fois par semaine et 26,5% qui le pratiquent plusieurs fois par semaine.

En croisant les 5 items du premier tableau, on peut construire une échelle de 0 (réponse « jamais » aux 5 critères d'autoévaluation quant à sa maitrise de l'instrument) à 10 (réponse « souvent » aux 5 critères).

Aisance dans le rapport à l'instrument (auto-évaluation)	**Moins de 4 (faible)**		**5 à 7 (moyenne)**		**8 et plus (forte)**	
	Effectif	**%**	**Effectif**	**%**	**Effectif**	**%**
Sexe						
Filles	11	26,2	18	42,9	13	31
Garçons	18	39,1	18	39,1	10	21,7
Famille de l'orchestre						
Cordes	11	23,4	21	44,7	15	31,9
Bois	8	40	6	30	6	30
Cuivres et percussion	10	47,6	9	42,9	2	9,5
Aisance dans l'orchestre						
Forte	5	15,1	16	50	11	34,4
Moyenne	14	31,8	19	43,2	11	25
Faible	9	81,8	1	9,1	1	9,1
Parler de la musique						
Expression++	5	13,9	21	58,7	10	27,8
Expression+	9	39,1	7	30,4	7	30,4
Expression-	14	53,8	8	30,8	5	19,2
Evaluation enseignant.es conservatoire						
Refus d'évaluer	5	27,8	9	50	4	22,2
Mitigé/ neutre	10	32,3	15	48,4	6	19,4
Positif	13	32,5	13	32,5	14	35
Acquis pour – de la ½ des compétences	4	44,4	3	33,3	2	22,2
Acquis pour ½ à ¾ des compétences	8	47,1	6	35,3	3	17,6
Acquis pour ¾ ou + des compétences	12	27,3	18	40,9	14	31,8
Niveau scolaire évalué par enseignant						
Avec de grandes difficultés	7	58,3	3	25	2	16,7
Avec des difficultés	7	35	7	35	6	30
Plutôt bon élève	9	28,1	17	53,1	6	18,8
Très bon élève	4	18,2	9	40,9	9	40,9
Expression du souhait de poursuivre la musique après Démos						
Oui	9	18,4	20	40,8	20	40,8
Non	18	48,6	16	43,2	3	8,1
Total	29	33%	36	40,9%	23	26,1%

Lecture : pourcentages en ligne. Exemple : pour 100 élèves qui n'ont pas exprimé le souhait de continuer la musique après Démos, 8,1 s'autoévaluent comme ayant une forte aisance dans leur pratique instrumentale et 48,6 élèves avec une faible aisance dans leur pratique instrumentale.

Annexe 7 – Aisance dans l'orchestre

	Jamais	Parfois	Souvent
Je comprends la direction du chef	6,8%	40,9%	52,3%
J'arrive à écouter les autres instruments de l'orchestre	5,6%	43,2%	51,2%
J'arrive à écouter ce que je joue dans l'orchestre	8%	34%	58%
J'arrive à garder la pulsation commune	8%	44,3%	47,7%
J'arrive à commencer et finir en même temps que tout le monde	2,2%	36,4%	61,4%
J'arrive à corriger la nuance pendant que je joue	13,6%	37,5%	48,9%
J'arrive à me rattraper si je suis perdu.e	9,1%	21,6%	69,3%
J'arrive à me repérer sur la partition	20,4%	34,1%	45,5%
Je suis à l'aise en groupe ou dans l'orchestre	20,3% (non)		78,7% (oui)

On peut créer une échelle de 0 à 18 – 0 pour réponse « jamais » aux 9 critères d'autoévaluation quant à sa position dans l'orchestre) à 18 (réponse « souvent » aux 9 critères).

Aisance dans le rapport à l'orchestre (auto-évaluation)	**Moins de 10 (faible)**		**11 à 14 (moyenne)**		**15 et plus (forte)**	
	effectif	**%**	**effectif**	**%**	**effectif**	**%**
Sexe						
Filles	5	12,2	25	61	11	26,8
Garçons	6	13	19	41,3	21	45,7
Familles de l'orchestre						
Cordes	1	2,2	27	58,7	18	39,1
Bois	4	20	10	50	6	30
Cuivres et percussion	6	28,6	7	33,3	8	38,1
Connaissance de l'orchestre symphonique						
Sans aucune erreur	4	8,7	25	54,3	17	37
Avec des erreurs	7	25,9	19	46,3	15	36,6
Parler de la musique						
Expression++	2	5,6	21	58,3	13	36,1
Expression+	7	30,4	6	26,1	10	43,5
Expression-	2	7,7	15	57,7	9	34,6
Autoévaluation pratique instrumentale						
Faible	9	32,1	14	50	5	17,9
Moyenne	1	2,8	19	52,8	16	44,4
Forte	1	4,3	11	47,8	11	47,8
Fréquence de la pratique à la maison						
Plusieurs fois / semaine	1	5	10	50	9	45
Une fois / semaine, parfois	1	2,4	23	56,1	17	41,5
Jamais	9	34,6	11	42,3	6	23,1
Niveau scolaire évalué par enseignant						
Avec de grandes difficultés	1	8,3	7	58,5	4	33,3
Avec des difficultés	4	20	7	35	9	45
Plutôt bon élève	5	15,6	16	50	11	34,4
Très bon élève	1	4,5	14	63,6	7	31,8
Expression du souhait de poursuivre la musique après Démos						
Oui	3	6,1	25	51	21	42,9
Non	8	21,6	19	51,4	10	27
Total	11	12,6	44	50,6	32	36,8

Annexe 8 – Progrès des enfants / élèves

Progrès constatés par les prof. des écoles en termes de…	Tous progrès confondus		Facultés exécutives (concentration, écoute, persévérance, confiance en soi)		Compétences sociales (rapport aux autres, respect)		Créativité	Apprentissages scolaires
	effectif	%	effectif	%	effectif	%	2 enfants concernés	2 enfants concernés
Ecole								
Guérin	17	100	0	0	17	100		
Jean de la Fontaine	5	35,7	4	28,6	1	7,1		
Pen Ar Stréat	13	54,2	12	50	3	12,5		
Quizac	10	52,6	6	31,6	5	26,3		
Vauban	15	100	0	0	15	100		
Sexe								
Filles	30	68,2	10	22,7	19	43,2		
Garçons	30	66,7	12	26,7	22	48,9		
Fréquence de la pratique à la maison								
Plusieurs fois / semaine	15	83,3	5	27,8	9	50		
Une fois / semaine, parfois	26	65	7	17,7	21	52,5		
Jamais	14	56	10	40	6	24		
Je ne suis pas à l'aise seul.e	21	63,6	17	35,4	18	37,5		
Niveau scolaire évalué par enseignant								
Avec de grandes difficultés	9	75	6	50	5	41,7		
Avec des difficultés	14	66,7	6	28,6	9	42,9		
Plutôt bons élèves	21	60	7	20	14	40		
Très bons élèves	16	76,2	3	14,3	13	61,9		
Total	60	67,4%	22	24,7%	41	46,1%		

Lecture : 14,3% des très bons élèves ont progressé en termes de faculté exécutives, alors que cela concerne 50% des élèves avec de grandes difficultés scolaires.
61,9% des très bons élèves ont progressé en termes de compétence sociale, alors que cela ne concerne que 41,7% des élèves avec de grandes difficultés scolaires.
Les enseignant ?es pouvaient noter des progrès sur différents plans.

Annexe 9 – Confiance en soi

% d'enfants déclarant	souvent	parfois	Jamais
J'ai confiance dans mes capacités de réussir	56,3	31	12,6
J'ai l'impression de progresser	67,8	25,3	6,9
J'accepte de ne pas réussir	52,9	27,6	19,5

A partir de ces 3 questions, on peut créer une échelle de confiance allant de 0 (jamais aux 3 items) à 6 (souvent aux 3 items).

Autopositionnement Note / 6	**2 et moins (faible)**		**3 et 4 (moyenne)**		**5 et 6 (forte)**	
	effectif	**%**	**effectif**	**%**	**effectif**	**%**
Sexe						
Filles	5	12,2	13	31,7	23	56,1
Garçons	6	13	17	37	24	52,2
Capacités à s'exprimer sur la musique						
Expression -	4	15,4	10	38,5	13	50
Expression +	4	17,4	10	43,5	9	39,1
Expression ++	3	8,3	9	25	24	66,7
Autopositionnement aisance dans l'orchestre						
Faible	6	54,5	2	18,2	3	27,3
Moyenne	4	9,1	17	38,6	23	52,3
Forte	1	3,1	11	34,4	21	65,5
Autopositionnement aisance dans la pratique instrumentale						
Faible	8	26,6	11	37,9	10	34,5
Moyenne	3	8,3	12	33,3	21	58,5
Forte	0	0	7	30,4	16	69,6
Fréquence de la pratique instrumentale à la maison						
Plusieurs fois / semaine	1	5	10	50	9	45
Parfois ou 1 fois / semaine	2	4,9	12	29,3	27	65,9
Jamais	8	29,6	8	29,6	11	40,7
Niveau scolaire évalué par l'enseignant						
Avec de grandes difficultés	3	25	6	50	4	33,3
Avec des difficultés	3	15	8	40	9	45
Plutôt bon élève	5	15,6	10	31,2	17	53,1
Très bon élève	0	0	5	22,7	17	77,3
A progressé en termes de facultés exécutives	4	18,2	8	36,4	11	50
Expression du souhait de poursuivre la musique après Démos						
Oui	4	8,2	18	36,7	28	57,1
Non	7	18,9	11	29,7	19	51,4
Total	11	12,8%	29	33,7%	46	53,5%

Lecture des pourcentages en ligne.
Exemple. Parmi 100 enfants qui se sentent à l'aise dans l'orchestre (autopositionnement aisance dans l'orchestre forte), 3,1 expriment une faible confiance en eux, 34,4 une confiance moyenne et 65,5 une forte confiance en eux.

Annexe 10 – Compétences sociales et solidarité

J'aide mes camarades / Mes camarades m'aident	oui	non	total
oui	59	9	68
non	10	9	19
total	69	18	87

% enfants déclarant…	
Je me suis fait de nouveaux amis	39,1%
J'aide mes camarades	78,2%
Mes camarades m'aident	79,3%

Lecture : 59 enfants, soit 67,8% d'entre eux déclarent à la fois aider leurs camarades et se faire aider d'eux.

	Je me suis fait de nouveaux amis		**J'aide mes camarades**		**Mes camarades m'aident**	
	effectif	%	effectif	%	effectif	%
Sexe						
Filles	15	36,6	31	75,6	34	82,9
Garçons	19	41,3	37	80,4	35	76,1
Capacités à s'exprimer sur la musique						
Expression -	13	50	14	53,8	20	76,9
Expression +	10	43,5	20	87	20	87
Expression ++	11	30,6	32	88,9	28	77,8
Confiance en soi						
Faible	10	47,6	14	66,7	16	76,2
Moyenne	18	40	36	80	38	84,4
Forte	7	31,8	19	86,4	16	72,7
Rapport à l'instrument (autoévaluation)						
A l'aise dans l'orchestre	20	37,7	45	84,9	44	83
A l'aise en groupe	20	34,5	47	81	47	81
A l'aise en binôme	16	37,2	37	86	38	88,4
A l'aise seul.e	16	47,1	29	85,3	29	85,3
Autopositionnement aisance dans la pratique instrumentale						
Faible	7	25	19	67,9	21	75
Moyenne	15	41,7	31	86,1	29	80,6
Forte	12	52,2	18	78,3	19	82,6
Rapport à l'orchestre						
J'arrive souvent à écouter les autres instruments dans l'orchestre	20	44,4	38	84,4	37	82,2
J'arrive souvent à m'écouter dans l'orchestre	20	39,2	42	82,4	39	79,5
Autopositionnement aisance dans l'orchestre						
Faible	2	18,2	7	63,6	9	81,8
Moyenne	16	36,4	33	75	36	81,8
Forte	16	50	28	87,5	24	75
Niveau scolaire évalué par l'enseignant						
Avec de grandes difficultés	6	50	5	41,7	5	41,7
Avec des difficultés	8	40	14	70	15	75
Plutôt bon élève	14	43,8	27	84,4	29	90,6
Très bon élève	5	22,7	21	95,5	19	86,4
A progressé dans le rapport aux autres, le respect	16	44,4	28	77,8	32	88,9
A progressé en termes de facultés exécutives	7	31,8	16	72,7	17	77,3
Total	**34**	**39,1%**	**68**	**78,2%**	**69**	**79,3%**

Lecture colonne 1. 50% des élèves avec de grandes difficultés scolaires se sont faits de nouveaux amis, contre 22,7% des bons élèves.
Lecture colonne 2. 95,5% des très bons élèves aident leurs camarades contre 41,7 % des élèves avec de grandes difficultés scolaires.
Lecture colonne 3. 88,9% des très bons élèves se font aider par leurs camarades contre 41,7 % des élèves avec de grandes difficultés scolaires.