

CEFEDM de Normandie

Formation diplômante au Diplôme d'État de professeur de musique

Enseignement instrumental ou vocal, classique à contemporain, piano

Enseignement spécialisé de la musique en France : vers une démocratisation culturelle

Alexandra PAPAILIOU

session 2019

« La première égalité, c'est l'équité »

- Victor Hugo

Je remercie mon directeur de mémoire, Maxime Dessein pour son aide précieuse, les personnes qui m'ont fait don de leur parole et donc de leur confiance, je remercie également Caroline, Marie, Catherine, Cédric, Gina et Bogdan.

Sommaire

Introduction	7
La démocratisation culturelle et artistique, un projet républicain	10
Quelques Données Historiques	10
Les Obstacles	14
Mise en oeuvre	17
Étude de terrain	17
Le cas d'un Conservatoire à Rayonnement Régional	17
Le cas d'un Conservatoire à Rayonnement Départemental	21
Le cas d'une École Municipale de Musique	25
Bilan des trois structures étudiées	29
Dispositifs mis en place en France	31
DEMOS - Dispositif d'Éducation Musicale et Orchestrale à vocation Sociale	32
OAE - L'Orchestre À l'École	33
Pistes pédagogiques	35
Pédagogie différenciée	35
Accompagner le développement de l'expression artistique de l'élève	38
Conclusion	40
Annexes	41
Annexe 1	42
Annexe 2	43
Entretiens	44
Premier entretien avec une personne travaillant dans un Conservatoire à Rayonnement Régional (26/3/2019)	44
Deuxième entretien avec une personne travaillant dans un Conservatoire à Rayonnement Départemental (2/4/2019)	57
Troisième entretien avec une personne travaillant dans une École Municipale de Musique (4/4/2019)	63
Bibliographie	71
Mots-clés	73
Résumé	73

Introduction

Ayant grandi et étudié en Grèce, ce n'est que depuis quelques années que j'ai découvert le système d'éducation artistique français. Pendant ma formation au CEFEDM j'ai appréhendé plusieurs axes inhérents à la profession d'enseignant, notamment le rôle de l'artiste enseignant dans la société, les missions des établissements d'enseignement artistique ainsi que le lien avec les territoires sur lesquels ils sont implantés. Nous sommes à la fois des enseignants de musique et des artistes mais aussi des acteurs culturels de la fonction publique territoriale.

Durant les observations que j'ai pu mener sur le terrain et lors de mon expérience d'enseignante dans des écoles de musique, j'ai pu remarquer que la plupart de mes élèves étaient issus de milieux favorisés, que ce soit en termes d'accessibilité, de condition financière ou de patrimoine culturel. Or, on peut constater que depuis plusieurs années, l'État et les collectivités souhaitent une ouverture des établissements au plus grand nombre.¹ Mais malgré des mesures facilitant l'accès à la pratique instrumentale (frais d'inscription à un tarif avantageux, politique du quotient familial, prêt d'instruments ou de partitions), peut-on réellement dire que les classes sociales fréquentant les écoles de musique municipales ou les conservatoires se soient diversifiées ?

Quand on voit les multiples efforts consentis par l'État et les collectivités au niveau financier et les résultats timides en terme de diversification sociale, on peut légitimement se poser la question suivante : la barrière financière serait-elle la seule à prendre en compte ?

On voit bien que l'État souhaite que les établissements s'ouvrent au plus grand nombre sans distinction socio-culturelle. Paradoxalement, les études sur la nature des publics fréquentant les établissements d'enseignement spécialisé sont assez rares et l'ouvrage « *Les*

¹ Ministère chargé des affaires culturelles : Décret n° 59- 889 portant sur l'organisation du ministère chargé des affaires culturelles, article 1, 1959.

conservatoires et leurs élèves »² datant de 1983 fait figure d'exception. Dans cette étude on constate que les 70 % des élèves appartiennent aux classes favorisées.³ Pourquoi ?

La rareté des études dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle oblige à se baser sur les données disponibles dans le domaine de l'Éducation Nationale. Le rapport de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économique) souligne qu'en France le lien entre milieu social et performance scolaire est l'un des plus élevés des pays de l'OCDE. « *Lors de l'évaluation PISA 2015, environ 20% de la variation de la performance en sciences des élèves en France est associée à des différences de statut socio-économique...* »⁴ On pourrait aussi faire le lien entre le niveau scolaire des parents et celui de leurs enfants : « *En France, les adultes dont les parents sont diplômés de l'enseignement supérieur ont 14 fois plus de chance d'être également diplômés de l'enseignement supérieur que ceux issus de parents avec un niveau d'éducation moins élevé.* »⁵ Pour faire le lien avec l'éducation artistique et culturelle, on pourrait procéder par analogie, et faire l'hypothèse qu'il sera plus compliqué d'accéder à l'éducation artistique et culturelle pour un enfant issu d'une famille dont les parents sont « moins cultivés » ou d'une culture différente de la culture dominante.

Dans « *Pratiques culturelles 1972-2008* »⁶, (étude du service « Département des études, de la prospective et des statistiques » du ministère de la Culture) Olivier Donnat analyse des statistiques relatives aux pratiques culturelles des français, de 1973-2008. On remarque que le rapport des milieux populaires à la culture reste limité. Les familles défavorisées occupent une place très minoritaire dans les activités artistiques de manière générale et fréquentent peu les équipements culturels (école de musique, musées, bibliothèque...). Comme on peut le voir dans le tableau de l'annexe 2, la pratique musicale illustre parfaitement cette corrélation avec le milieu socio-culturel.

Ce mémoire a pour objet d'être une réflexion sur le rôle des enseignants de musique en tant qu'acteurs des établissements de service public, pour une ouverture démocratique de ceux-ci et un accès à tous. Une première partie s'attachera à exposer la politique déjà

² HENNION, Antoine, Françoise, MARTINAT et Jean-Pierre VIGNOLLE, *Les conservatoires et leurs élèves : rapport sur les élèves et anciens élèves des écoles de musiques agréées par l'État*, Paris, Documentation française, 1983.

³ Annexe 1

⁴ OCDE, *L'équité dans l'éducation : Éliminer les barrières à la mobilité sociale*, 2018. Disponible sur : <http://www.oecd.org/pisa/equite-dans-leducation-eliminer-les-barrieres-France.pdf>

⁵ Ibid.

⁶ DONNAT, Olivier, *Pratiques culturelles 1972-2008 : Questions de mesure et d'interprétation des résultats*, étude du service « Département des études, de la prospective et des statistiques » du ministère de la Culture, 2011. Disponible sur : <http://www.culture.gouv.fr/deps>

ancienne de l'État en faveur d'un accès au plus grand nombre et proposera un rappel des définitions possibles du mot « démocratisation », ainsi qu'une exploration des facteurs d'empêchement de sa mise en oeuvre. Une deuxième partie tentera d'analyser ce que les établissements mettent en place pour diversifier les publics à l'aide d'enquêtes de terrains (qui en aucun cas ne se prétendent exhaustives) et d'analyse des dispositifs nationaux en essayant de faire un lien avec la réalité du terrain. Dans la troisième partie, nous nous pencherons sur l'aspect pédagogique en essayant de voir comment les enseignants peuvent participer à cette ambition de démocratisation. Nous proposerons alors des pistes de réflexion.

I. La démocratisation culturelle et artistique, un projet républicain

A. Quelques Données Historiques

L'accès à la vie culturelle est un droit fondamental que l'on trouve dans de nombreux textes. L'article 13 du préambule de la Constitution du 27 octobre 1946 précise : « *La Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture. L'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'Etat.* »⁷. Dans cet article s'exprime la volonté de l'État de donner aux individus un accès égal à l'instruction et à la culture. Il est également clair que c'est un devoir de l'État.

L'article 27 de la Déclaration universelle des droits de l'homme des Nations Unies (1948) stipule que : « *Toute personne a le droit de prendre part librement à la vie culturelle de la communauté, de jouir des arts et de participer au progrès scientifique et aux bienfaits qui en résultent.* »⁸

Depuis la création du ministère des Affaires Culturelles en 1959 et la politique menée par André Malraux, ministre d'État chargé des affaires culturelles (1959-1969), la démocratisation est un concept régulièrement évoqué. Dans le décret d'attribution des compétences du ministère des Affaires culturelles du 24 juillet 1959, André Malraux évoque pour la première fois une politique de démocratisation culturelle publique :

« *Le ministère chargé des affaires culturelles a pour mission de rendre accessibles les œuvres capitales de l'humanité, et d'abord de la France, au plus grand nombre de français ; d'assurer la plus vaste audience à notre patrimoine culturel, et de favoriser la création des œuvres de l'art et de l'esprit qui l'enrichissent.* »⁹

⁷ Préambule de la Constitution du 27 octobre 1946, IVème République, article 13.

⁸ Déclaration universelle des droits de l'homme des Nations Unies, article 27, 1948.

⁹ Ministère chargé des affaires culturelles : Décret n° 59- 889 portant sur l'organisation du ministère chargé des affaires culturelles, article 1, 1959.

Dans la politique d'André Malraux, l'accès de tous à la culture est essentiel dans la perspective d'une société plus juste, où l'ensemble des classes sociales peuvent avoir accès à la culture et au patrimoine culturel. À partir de 1961, il crée des maisons de la culture dans la plupart des grandes villes afin de « rendre accessible au plus grand nombre les œuvres majeures ». En 1967, André Malraux fait le parallèle avec la politique scolaire : « Il faut bien admettre qu'un jour on aura fait pour la culture ce que Jules Ferry a fait pour l'instruction : la culture sera gratuite. »¹⁰ C'est à cette époque que Marcel Landowski, directeur de la musique dans le ministère Malraux, crée pour chaque région un orchestre, un opéra et un conservatoire national de région.

Dans les années 80, la politique du ministre de la Culture Jack Lang fait évoluer la notion de démocratisation pour s'orienter vers le concept de démocratie culturelle. Le 10 mai 1982, lorsqu'il rédige le décret relatif à l'organisation du ministère de la Culture, Jack Lang est le premier à modifier le décret de Malraux datant de 1959. Ce nouveau décret stipule :

« Le ministère chargé de la Culture a pour mission : de permettre à tous les Français de cultiver leur capacité d'inventer et de créer d'exprimer librement leurs talents et de recevoir la formation artistique de leur choix ; de préserver le patrimoine culturel national, régional ou des divers groupes sociaux pour le profit commun de la collectivité tout entière ; de favoriser la création des œuvres de l'art et de l'espoir et de leur donner la plus vaste audience ; de contribuer au rayonnement de la culture et de l'art français dans le libre dialogue des cultures du monde. »¹¹

La nuance entre démocratisation culturelle et démocratie culturelle est délicate. Pour distinguer ces deux notions, on peut s'intéresser à l'histoire de deux ministres de la Culture : André Malraux (1959-1969) et Jack Lang (1981-1986 et 1988-1993). Chacun représente une famille politique particulière (ministre du Général de Gaulle pour l'un, de François Mitterrand pour l'autre). Tous les deux ont insisté sur la nécessité de rendre la culture accessible à tous. Mais de quelle culture parlons-nous ?

On peut définir la **démocratisation culturelle** comme l'accès au plus grand nombre aux œuvres « légitimes ». Comme le ministre André Malraux l'avait exprimé: « *Le ministère chargé des affaires culturelles a pour mission de rendre accessibles les œuvres capitales de*

¹⁰ Présentation du budget des affaires culturelles, discours prononcé à l'Assemblée nationale le 9 novembre 1967.

¹¹ Ministère de la Culture : Décret n° 82-394 portant sur l'organisation du ministère de la culture, article 1, 1982.

l'humanité, et d'abord de la France, au plus grand nombre de français ; d'assurer la plus vaste audience à notre patrimoine culturel, et de favoriser la création des œuvres de l'art et de l'esprit qui l'enrichissent. »¹²

On peut définir la **démocratie culturelle**¹³ comme la prise en compte des pratiques culturelles diversifiées pour la définition de la culture. On parle alors plutôt d'une culture pour chacun et non d'une culture pour tous. La démocratie culturelle renforce la diversité et l'égalité des arts. Contrairement à la démocratisation culturelle, on part du peuple plutôt que de l'État. La déclaration finale « culture et régions » du Conseil de l'Europe (Florence, 1987) affirme :

« Il s'agit d'offrir à chacun le développement et le plein exercice de la capacité de création, d'expression et de communication en vue de donner une qualité culturelle à tous les aspects de la vie en société. »¹⁴ « La démocratie culturelle porte donc un intérêt particulier aux différences, et les cultures y sont envisagées d'emblée sur le mode du lien social et d'une fête permanente. Les principes de cette démocratie culturelle sont à rechercher parmi les notions de métissage, de solidarité, de multiculturalisme, d'affirmation de la part créative de l'individu, d'abolition des barrières entre professionnels et amateurs. »¹⁵

Actuellement, la politique culturelle cherche à trouver un équilibre entre ces deux concepts. Dans la charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre (2001), l'un des trois principaux objectifs est : *« La diversification des disciplines. À côté de la musique, l'enseignement de la danse et du théâtre doit se développer tandis que les esthétiques nouvelles, la diversité des genres chorégraphiques, les danses et musiques actuelles sont également à prendre à compte. »¹⁶* Mais nous trouvons aussi dans la même charte cet extrait :

¹² Ministère chargé des affaires culturelles : Décret n° 59- 889 portant sur l'organisation du ministère chargé des affaires culturelles, article 1, 1959.

¹³ L'expression « démocratie culturelle » apparaît pour la première fois dans la déclaration finale du colloque « Prospective du développement culturel » à Arc-et-Senans en 1972 : *« Toute politique culturelle a pour objectif fondamental la mise en œuvre de l'ensemble des moyens capables de développer les possibilités d'expression et d'assurer la liberté de celle-ci. Il s'agit de reconnaître à l'homme le droit d'être auteur de modes de vie et de pratiques sociales qui aient signification. Il y a en conséquence lieu de ménager les conditions de la créativité où qu'elles se situent, de reconnaître la diversité culturelle en garantissant l'existence et le développement des milieux les plus faibles [...]»*

¹⁴ Conseil de l'Europe : *Déclaration finale du projet « culture et régions »*, Florence, 1987.

¹⁵ Ibid.

¹⁶ Ministère de la Culture et de la Communication : *Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre*, 2001.

« L'éducation artistique est le premier vecteur de la démocratisation culturelle. Elle permet de former le sens esthétique et de développer la sensibilité et l'éveil à travers le plaisir de l'expérimentation et la connaissance d'œuvres de référence. »¹⁷ « Les établissements dispensent des enseignements riches et diversifiés, proposant, sur un territoire donné, l'ensemble des expressions artistiques d'aujourd'hui. Les œuvres, les artistes sont au cœur de la vie de ces établissements dont le projet doit prévoir, selon des modalités diverses, la présence régulière d'artistes invités. Une attention et une place constante sont accordées tant à la création contemporaine et aux cultures émergentes, qu'aux patrimoines artistiques, témoignant à la fois de l'histoire, de la vitalité et du renouvellement de chaque discipline. »¹⁸

Néanmoins, les politiques culturelles suffisent-elles pour réduire les inégalités sociales ? Quelles sont les raisons sous-jacentes de ces inégalités sociales et comment peut-on réagir pour les réduire ? Quelles actions sont menées par la direction et l'équipe pédagogique des établissements d'enseignement artistique ?

¹⁷ Ibid.

¹⁸ Ibid.

B. Les Obstacles

La plupart des acteurs culturels ont d'abord envisagé l'aspect financier comme le principal obstacle à la pratique culturelle ou artistique et des politiques tarifaires (quotient familial, prêt d'instruments, etc...) ont été mises en place afin de garantir un égal accès aux établissements artistiques. Pourtant, une question demeure : alors qu'il existe des dispositifs financiers importants, « la gratuité » de l'accès à la culture suffit-elle pour permettre aux classes défavorisées d'accéder à celle-ci ?

En 1964, les sociologues Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron réalisent une enquête portant sur les étudiants et la culture qui paraît dans l'ouvrage « *Les Héritiers* ». Dans cette enquête, ils cherchent à expliquer l'origine des inégalités scolaires. Bourdieu et Passeron démontrent que c'est l'héritage culturel qui est l'élément déterminant et que c'est là que se situe la véritable inégalité scolaire. Ils entendent par héritage culturel l'ensemble des connaissances, habitudes et éléments culturels transmis par le milieu familial. Comment pouvons-nous faire face à ces inégalités ? Quels dispositifs les écoles de musique mettent-elles en place pour réduire ces inégalités et arriver à donner un accès au plus grand nombre indépendamment des classes sociales ?

Malgré les mesures facilitant l'accès à la pratique instrumentale, le bilan est plus qu'insuffisant et les inégalités d'accès demeurent. L'aspect économique n'est donc pas le seul à prendre en compte et il est temps d'envisager les diverses barrières qui écartent certaines catégories sociales des écoles de musique. Si l'on veut aller contre ces inégalités, il vaut mieux essayer de comprendre les raisons pour lesquelles les familles défavorisées restent éloignées des établissements d'enseignement artistique.

Selon Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, les individus se distinguent par quatre capitaux, le capital économique, le capital culturel, le capital social et le capital symbolique. Dans le champ scolaire le capital le plus déterminant est le capital culturel. Il nous paraît judicieux de nous intéresser à ce capital car il peut nous apporter de nombreuses réponses sur la distance que gardent certaines classes sociales vis-à-vis du conservatoire et sur les difficultés que certains élèves rencontrent pendant l'apprentissage de la musique au conservatoire.

Pierre Bourdieu et Jean Passeron dans l'ouvrage « *La Reproduction* » (1970) introduisent la notion de capital culturel. Chacun hérite d'un capital culturel, principalement par sa famille, et statistiquement ce capital est lié à la classe sociale de chaque individu.

« Ce capital désigne les connaissances en matière de culture et la capacité à apprécier les œuvres issues de la « culture savante » telles que le théâtre, la musique classique, la peinture... Les résultats statistiques révèlent que le capital culturel possédé est d'autant plus important que la classe sociale à laquelle on appartient est plus favorisée. Au travers de leur socialisation familiale, les étudiants issus des catégories favorisées héritent ainsi d'une certaine familiarité avec la culture savante. »¹⁹

Que ce soit dans le contexte scolaire ou à l'école de musique, il est essentiel de prendre en compte le capital culturel de l'enfant. Pour un enfant qui s'inscrit dans une structure :

« Le privilège culturel de ces étudiants face à l'école se traduit alors par une proximité entre la culture qu'ils ont acquise au sein de leur milieu social et familial et la culture de l'école, cette dernière valorisant les mêmes œuvres que la culture savante. Inversement, les étudiants issus des catégories les plus défavorisées n'héritent pas, à l'issue de leur socialisation familiale, des compétences culturelles valorisées par l'école. Par conséquent, ils se caractérisent, entre autres, par une moindre maîtrise de la langue scolaire qui, comme l'écrit Pierre Bourdieu, « n'est une langue maternelle que pour les enfants originaires de la classe cultivée »²⁰ [7, p. 395]. »²¹

Ce texte traite plutôt de l'Education Nationale, mais nous pouvons le mettre en relation avec l'éducation artistique et culturelle en imaginant une difficulté du même ordre de la part des familles moins favorisées.

¹⁹ Revues et ouvrages en sciences humaines et sociales : *Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu* (Idées économiques et sociales 2011/4, N° 166). Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-idees-economiques-et-sociales-2011-4-page-6.htm>

²⁰ BOURDIEU, Pierre et Jean-Claude PASSERON, *La reproduction*, Les Éditions de Minuit, 1970, p. 395.

²¹ Revues et ouvrages en sciences humaines et sociales : *Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu* (Idées économiques et sociales 2011/4, N° 166). Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-idees-economiques-et-sociales-2011-4-page-6.htm>

Le fait que les familles défavorisées soient réticentes à aller vers les conservatoires peut aussi s'expliquer par la « barrière symbolique ». On pourrait traduire la distance de telles familles aux conservatoires par ce phénomène : le conservatoire, parfois, donne l'image d'une structure fermée par rapport au choix du répertoire et en conséquence, d'une sélection du public. Il donne parfois l'image d'une structure élitiste malgré les multiples efforts. Pour certaines familles, le répertoire abordé dans les écoles de musique est très éloigné de leur culture.

II. Mise en oeuvre

A. Étude de terrain

Après présentation des recherches, observations et entretiens réalisés dans quelques écoles de musique, nous allons analyser les dispositifs mis en place par les établissements respectifs pour diversifier les publics. Nous allons également analyser les freins que les écoles de musique peuvent rencontrer dans leur tentative d'ouverture à un plus large public. Le but de cette recherche est d'examiner ce qui se passe réellement sur le terrain, dans des structures différentes, avec des exemples concrets. Cette recherche ne se prétend pas exhaustive. Les trois écoles étudiées sont : un Conservatoire à Rayonnement Régional, un Conservatoire à Rayonnement Départemental et une École Municipale de Musique.

Le cas d'un Conservatoire à Rayonnement Régional

D'après M.T.²², qui travaille à la direction de cet établissement, les élèves appartiennent à toutes les catégories socioculturelles, « *avec une prédominance quand même des professions libérales... professions qui sont représentées dans les villes et les centres villes.* » Selon M.T., il y a eu un changement par rapport à l'ouverture au plus grand nombre des établissements, suite à l'évolution des établissements d'enseignement artistique et grâce à l'application des textes :

« C'est l'évolution forcément des établissements d'enseignement artistique, on parle sans arrêt, à tort et à travers, de démocratisation culturelle. C'est un bien grand mot,

²² Par souci d'anonymat, seules les initiales sont mentionnées (annexe, premier entretien)

il faudrait rentrer dans les détails pour savoir vraiment ce qu'on entend par là, mais il est évident que les conditions d'enseignement, de recrutement, d'ouverture des établissements, l'applications aussi des textes, y ont contribué. Si vous suivez un petit peu les textes, les différentes chartes d'orientation et schémas d'orientation pédagogiques, ça a contribué bien évidemment à l'ouverture de certaines structures. Peut-être pas toutes mais globalement oui. »

Pour cet établissement, l'image qu'il renvoie à l'extérieur est essentielle pour arriver à une ouverture au plus grand nombre : *« Je crois que ça tient à l'image qu'on renvoie presque essentiellement, qui consiste à donner auprès du public un autre sens de la réalité de l'enseignement artistique. Ça, ça passe par plein de choses, c'est multiple comme réflexion... »* Quelques exemples de cette démarche sont : les journées portes-ouvertes, la découverte des instruments, la désacralisation d'un certain nombre de choses, *« Par exemple au niveau de la saison artistique, montrer qu'on est ouvert à tous styles de musique, aussi bien le jazz, que la musique contemporaine et la musique traditionnelle. Ça tient également à l'image qu'on renvoie de la pratique à tous les niveaux »*. On pourrait faire l'hypothèse, concernant cet établissement, que l'ouverture à des styles de musique différents aura pour conséquence d'attirer des catégories socio-culturelles différentes. En revanche, il ne faut pas avoir d'illusions nous dit-il :

« Alors il faut pas tomber dans l'excès inverse : dans l'esprit de certains élus, le classique serait réservé à tel type de population, et puis on va garder plutôt les musiques actuelles pour d'autres catégories socioculturelles... Ce qui est sûr, c'est que l'ouverture c'est fondamental, parce qu'on sait bien qu'il y a un lien quand même malgré tout entre le plan sociologique et les différentes formes artistiques. Donc plus on mélange, plus on brasse ces clichés-là, et on ouvre à d'autres styles : mélanger les disciplines entre elles, le théâtre, la danse et la musique, mais à l'intérieur mélanger le classique avec le jazz ,le hip-hop, mélanger aussi des répertoires anciens avec le jazz. C'est fondamental je pense. »

Les dispositifs ainsi mis en place par cet établissement évitent le malentendu selon lequel *« l'établissement est fermé sur lui-même et qu'on enseigne qu'un savoir pour des initiés et pour des personnes qui ont soit la culture déjà ou qui ont l'argent. »*

Concernant la question d'une ouverture des établissements au plus grand nombre, M.T. nous parle de la place de l'État et de la place des collectivités dans le fonctionnement

d'un établissement. « ...depuis la décentralisation, il y a d'une part ce que veut l'État et puis il y a d'autre part ce que font les collectivités... ». Il distingue l'État « qui donne l'ordre et qui est de moins en moins en prise avec la réalité » et les collectivités. L'État est moins conscient de la réalité du terrain que les collectivités, et de plus, ce sont plutôt les collectivités qui financent les conservatoires « ... c'est la collectivité qui paie... ».

À priori, selon M.T., le taux d'abandon ne s'explique pas par les catégories socio-professionnelles des enfants : « Il n'y a pas une corrélation entre le taux d'abandon et puis la classe sociale, après on n'a pas d'étude suffisamment poussée pour pouvoir le dire. » Par contre selon M.T. il y a des réalités sociales et géographiques qui peuvent être les causes d'un abandon.

« Il est très clair que quand on arrive à toucher des couches sociales un peu défavorisées se pose très vite le problème des axes de transport, du coût pour une pratique culturelle, et effectivement on peut relier parfois le taux d'abandon à ce genre d'argument... Il y a des achats, du matériel musical, des participations parfois, donc ça peut être un frein très clairement et ça peut aussi participer à l'abandon à un certain moment. »

Dans le cas de cet établissement, des actions ont été mises en place au niveau financier : une grille tarifaire prenant en compte le quotient familial, ainsi que des tarifs avantageux pour les habitants de la commune. Pour les personnes extérieures à la ville, le quotient familial ne s'applique pas. Cet établissement pratique également le prêt d'instruments « Il y a des prêts, des locations d'instruments avec des tarifs avantageux. » Malgré les efforts de cet établissement, selon M.T., des freins persistent : par exemple lors de l'achat de matériel musical ou en raison du nombre d'enfants par famille « Mais avec une contrepartie, qui est que pour certaines couches de population même « aisées », ça devient difficile aussi, parce que quand on n'est pas dans le bon quotient familial et qu'on a trois quatre enfants, ça représente un vrai coût. »

Au-delà du problème de l'abandon, on pourrait s'interroger sur les différentes approches pédagogiques et sur la pertinence d'un test d'entrée dans l'établissement concerné.

« Après, ce qui peut dérouter les personnes sont les manières de faire, il y a effectivement pour des populations qui sont pas forcément d'origine française, des traditions qui ne sont pas du tout les mêmes. On le voit parfois dans les tests d'entrée, des enfants qui jouent du violon comme ça de manière très intuitive, qui ont un

répertoire, et les parents ne comprennent pas pourquoi suite au test parfois l'enfant n'est pas reçu. Parce qu'il a bien joué, il a joué un morceau qu'il connaît mais c'est juste un apprentissage oral qui s'est fait à la maison, et l'enfant n'a aucune notion de musique. Donc ça c'est difficile parfois à comprendre, on a eu le cas il y a pas longtemps. »

On pourrait s'interroger sur la corrélation entre apprentissage oral et notions de musique : peut-on dire qu'une personne n'a aucune notion de musique suite à un apprentissage oral de celle-ci ? On pourrait aller plus loin et s'interroger sur les causes qui tiennent une partie de la population éloignée de certains établissements : est-ce la musique elle-même qui l'en tient éloignée, ou la manière dont on l'enseigne et dont on la pratique ?

Dans cet établissement, on trouve des classes à horaires aménagés en musique et en danse. En musique, un partenariat a été mis en place avec une école élémentaire, un collège et un lycée, et en danse, avec un collège et un lycée.

« On a cette particularité d'avoir vraiment les filières horaires aménagés très développées donc ça veut dire qu'on a quand même un suivi de l'école élémentaire jusqu'au collège et jusqu'au lycée, (...) on est présent dans le conseil de classe, on est présent dans la scolarité des enfants donc le lien avec les familles c'est fait. »

L'école élémentaire, le collège et le lycée ayant établi un partenariat avec l'établissement sont situés à proximité de celui-ci. Le conservatoire étant situé dans un quartier plutôt aisé, on pourrait faire l'hypothèse d'une absence de mixité sociale dans ce dispositif. La position géographique des écoles de musique ayant une incidence sur la nature du public, pourrait-on imaginer une collaboration avec des établissements scolaires dans des quartiers moins favorisés ? Ou même des dispositifs au sein desquels les enseignants se déplacent physiquement dans différents quartiers ?

Pour cet établissement, l'image qu'il renvoie à l'extérieur et l'ouverture à des styles de musique différents sont essentielles pour atteindre l'objectif d'une ouverture au plus grand nombre. Malgré cette tentative d'ouverture, il est probable que certaines réalités sociales et géographiques soient causes d'abandons.

Le cas d'un Conservatoire à Rayonnement Départemental

D'après L.G., enseignante²³ du CRD de (...), dont les élèves viennent plutôt d'un milieu défavorisé, le phénomène est lié à la réalité du terrain :

« Je ne sais pas comment ça s'appelle mais c'est une catégorie sociale assez difficile, c'est souvent des familles avec des parents chômeurs ou monoparentales, ce sont des populations ouvrières et comme l'usine a fermé, il y a beaucoup de gens qui se sont retrouvés sans travail, c'est plutôt un milieu défavorisé. »

En ce qui concerne le lien avec l'Éducation Nationale, un travail est fait avec des écoles primaires et un collège : *« Il y a tout un travail d'initiation et découverte dans toutes les écoles, avec ma collègue dumiste et la professeur de danse pour initiation musique et danse dans le CP, et puis après ça s'est fait assez facilement ».*

Pour cet établissement, les classes à horaires aménagés sont essentielles à l'ouverture au plus grand nombre. Ce dispositif repose sur un partenariat avec trois écoles primaires et un collège de la ville *« ...ça permet aussi de brasser différents quartiers de la ville et de mélanger aussi les élèves... »*. On peut faire l'hypothèse que la mixité sociale joue un rôle important dans cette démarche.

« ...ça mélange les enfants aussi entre eux, parce qu'ils se trouvent mélangés avec d'autres enfants d'autres écoles qui sont pas forcément dans leurs classes tous les jours. Les trois écoles ce sont des quartiers assez différents et d'ailleurs effectivement on a une école qui est plus dans les quartiers vraiment dans les cités d'immeuble ou des choses comme ça. »

L.G. constate que les choses sont plus difficiles avec les enfants du quartier défavorisé mais qu'une évolution est en route : *« On raconte que c'est plus difficile avec ces enfants par exemple souvent ils arrêtent la musique en CM2 par exemple ».*

L.G. explique qu'il y a un an, beaucoup d'élèves habitant le quartier défavorisé et scolarisés au primaire en CHAM voulaient poursuivre au collège, mais le collège en question n'avait pas de partenariat avec l'établissement et les responsables n'ont pas cru que les élèves avaient vraiment envie de continuer la musique *« le collège n'a pas voulu croire que c'était*

²³ Par souci d'anonymat, seules les initiales sont mentionnées (annexe, deuxième entretien)

parce qu'ils avaient vraiment l'envie de continuer la musique, ils pensaient que c'était juste parce qu'ils voulaient aller dans ce collège par dérogation mais non en fait. » Selon elle, cette mixité sociale se passe bien, malgré les différences selon les écoles d'origine :

« Mais oui il y a des différences effectivement selon les écoles c'est pas les mêmes quartiers donc c'est pas tout à fait pareil mais ça se passe pas trop mal, ils se mélangent bien je crois, par exemple moi dans un cours je vais avoir des enfants de trois écoles ils sont mélangés et ça pose pas de problème ». « Les enfants souhaitent continuer mais il n'y a pas le collège après qui fait horaire aménagé ils ne peuvent pas continuer en horaire aménagé ils peuvent continuer en horaire traditionnel. »

Selon L.G., le rôle des parents est important et la mise en place d'un partenariat avec les écoles est essentielle :

« Il y a cette question de l'éducation des parents pour venir au concert, aux auditions ça c'est aussi un truc qui est pas mal fait et qui marche très bien et on voit qu'avec des endroits où le conservatoire n'intervient pas depuis longtemps c'est un peu encore en route et des endroits où le conservatoire a fait un travail déjà depuis des années c'est bien acquis, on voit que ça marche donc il faut continuer ».

Pour les enfants rentrant en horaires aménagés, une réunion est prévue avec les professeurs et les parents, afin que ces derniers soient conscients du fonctionnement de l'établissement *«...pour les enfants qui rentrent en horaires aménagés, la directrice a instauré une réunion avec les professeurs et les parents pour que les parents sachent bien ce que ça représente, que c'est jusqu'au CM2 et l'investissement en temps aussi, parce que après il y a l'orchestre, il faut revenir souvent, les parents, ils ont pas du tout idée...»*

Une fois inscrits en horaires aménagés, les enfants suivent une première année que l'on pourrait qualifier de parcours découverte : le choix de l'instrument n'a pas lieu durant cette première année, ce qui permet aux enfants d'explorer les instruments et de faire un choix plus pertinent. *« Maintenant on a mis au point un système, en fait il y a toute la première année d'horaires aménagés qui a un parcours un peu découverte pour les enfants pour qu'ils ne fassent pas que du violon ou que du piano parce que peut-être le cor c'est bien et du coup c'est sympa, c'est mis en place cette année ça. »*

Les élèves en horaires aménagés originaires de l'école située dans le quartier un peu plus difficile arrêtent plus facilement que d'autres *« ...il faut faire attention avec eux ils ont*

d'autres préoccupations en fait... » Pour les élèves en horaires traditionnels c'est plus variable ; L.G. nous dit que l'on n'y trouve pas la même catégorie sociale :

« ...parce que c'est vrai aussi que les élèves en traditionnel c'est encore une autre catégorie sociale parce que comme il y a des frais d'inscription qui vont être différents selon le quotient familial on est plutôt dans les catégories sociales un peu plus élevées. Alors que les élèves en horaires aménagés c'est vraiment ouvert à tout le monde et puis c'est gratuit. »

On peut donc constater qu'ici, les classes à horaires aménagés favorisent l'ouverture de l'établissement et l'accès de toutes les classes sociales à la musique.

L.G. explique également qu'avant, il existait un partenariat avec une école (orchestre à l'école) dans lequel il n'y avait pas d'horaires aménagés, *« ...après ça n'était pas reconduit ça avait bien marché pourtant, on a récupéré des enfants qui sont venus s'inscrire. »* Malgré le bon résultat de ce dispositif, il a été interrompu en raison de son coût, *« L'orchestre à l'école ça marchait mais une histoire d'argent, parce qu'il faut acheter les instruments... La mairie a dit que le conservatoire il faut qu'il réduise les dépenses... »*. On voit bien que ces dispositifs reposent sur des choix politiques et qu'il faut considérer à la fois leur efficacité mais aussi leur coût.

L'établissement a également mis en place un autre dispositif qui s'appelle « amène ton prof à l'école ». Un élève vient dans sa classe avec son professeur d'instrument, il joue un petit morceau et le professeur fait essayer son instrument à des élèves. *« C'était sympa et ça a permis aussi à des enfants qui connaissaient pas ou qui osaient pas et qui disaient que c'est pas pour eux de découvrir ça. »*

En ce qui concerne le choix du répertoire, L.G. explique qu'elle propose un répertoire varié avec une dominante de musique savante.

« ...je me dis qu'on a quand même une mission de transmettre un répertoire, la musique savante donc c'est quand même le coeur... Par contre j'essaie de valoriser leurs richesses culturelles, avec des enfants qui viennent de familles d'immigrés, j'ai souvent fait par exemple en fin d'année : chacun essaie d'apprendre un chant de son pays aux autres, ça fait des trucs sympas et ils sont contents. J'utilise plein de choses en fait, de la musique traditionnelle, du jazz, de la musique classique donc c'est déjà varié. »

On pourrait constater, à travers la description de ce témoin, la valorisation du patrimoine culturel « légitime » et des pratiques contemporaines ou populaires les plus diverses.

L'établissement étudié ici pratique une grille tarifaire basée sur le quotient familial, avec des tarifs avantageux pour les habitants de la commune. Pour les personnes extérieures à la ville, le quotient familial ne s'applique pas. L'aspect financier peut tout de même rester un frein, par exemple pour les familles qui ont plusieurs enfants : *« ...ça peut être compliqué pour les familles qui ont plusieurs enfants par exemple, il y a déjà des choses qui se sont mises en place au niveau tarifaire pour favoriser, aider et tout ça... »*

L'établissement intervenant sur deux communes, il est géré par un syndicat intercommunal. Les deux bâtiments de l'établissement ne sont pas très loin l'un de l'autre mais certaines familles ont du mal à se déplacer : *« on a certaines familles de ... qui râlent un peu parce que l'orchestre c'est à ... et il faut se déplacer (...) il y a des familles qui ont du mal à bouger. »*

On peut constater que pour cet établissement, l'ouverture au plus grand nombre est une des missions principales. Cette volonté se manifeste par de multiples dispositifs comme les classes à horaires aménagés, amène ton prof à l'école, etc. Malgré cette ouverture et cette évolution de l'établissement, certains freins persistent : économiques, géographiques et sociaux.

Le cas d'une École Municipale de Musique

A.L.²⁴, qui travaille comme musicienne intervenante dans des écoles primaires et dans une École Municipale de Musique, nous explique son point de vue sur la question de l'ouverture au plus grand nombre. Il est intéressant de voir comment les élèves de l'Éducation Nationale, où l'on peut trouver toutes les catégories socio-culturelles, réagissent face à la musique. Cette personne travaille dans des écoles primaires, avec des enfants allant de la maternelle jusqu'au CM2. Ces enfants viennent d'un milieu rural (cette personne travaille dans une petite ville située en périphérie d'une grande ville), « ...j'ai un peu de tout, j'ai des zones prioritaires aussi... » À l'école de musique de la ville, où elle travaille également, elle nous explique qu'on ne trouve pas les mêmes catégories socio-culturelles qu'aux écoles primaires où elle travaille.

« ...c'est plutôt des enfants euh je sais pas comment on dit ça.. avec des familles un peu « culture » ... je n'ai pas d'enfants des zones difficiles, ils ont beaucoup de mal à venir s'inscrire dans des établissements de culture... Souvent c'est des enfants d'enseignants ou des enfants avec des parents qui aiment la culture et qui sont baignés là-dedans. »

Elle nous explique que les enfants de la zone prioritaire ne s'inscrivent pas facilement à l'école de musique :

« C'est toujours les mêmes qui s'inscrivent et ce n'est pas ceux de la zone prioritaire, c'est toujours les familles aisées ; on a trois élèves de la zone rurale je crois, je sais pas, mais à l'école en haut il y a six classes en primaire et on a trois élèves parce que c'est la zone prioritaire, c'est vraiment très très peu, je dois avoir à peu près 150 élèves je pense là-haut »

Selon A.L., les raisons pour lesquelles on trouve ces catégories socio-culturelles dans l'école de musique sont sociales et culturelles, « c'est que les parents n'ont pas cette aptitude de vouloir amener leurs enfants à faire de la musique, à vouloir les faire travailler, ça va être plus les activités qui n'ont pas de travail ou pas forcément... » Selon elle, la raison n'est pas économique, car il existe beaucoup d'aides destinées aux familles en difficultés, « C'est pas

²⁴ Par souci d'anonymat, seules les initiales sont mentionnées (annexe, troisième entretien)

forcément le prix parce que tout est fait pour que ça soit le moins cher possible ou que ça soit géré par d'autres services... »

A.L. nous explique qu'elle travaille sur un répertoire varié avec les élèves : musique classique, médiévale, musique traditionnelle, rap, etc. *« ...plein de choses différentes suivant les projets et l'ouverture qu'on veut donner aux enfants, on n'a pas de programme précis de l'Éducation Nationale mais par contre, on a des objectifs de pédagogie... »* A.L. insiste sur le fait qu'il faut aussi partir des enfants et de leur culture *« ...c'est pas les enfants qui viennent c'est moi qui vais vers eux, donc, si je leur apporte pas ce qu'ils ont déjà, si je relie pas à des choses qu'eux ont déjà, c'est plus compliqué... »*

À travers ce témoignage, on constate une certaine mise en oeuvre des deux concepts clés évoqués dans la première partie, la démocratisation culturelle et la démocratie culturelle. C'est aussi par la prise en compte de la culture de l'enfant qu'on s'inscrit dans la démocratie culturelle.

A.L. décrit les différences entre les enfants sous l'angle de leur culture familiale. Il s'agit bien ici du capital culturel conceptualisé par Pierre Bourdieu. Parfois les enfants n'arrivent pas à effectuer une activité parce qu'ils n'ont pas l'habitude de chanter ou d'écouter de la musique et non en raison de leur capacités physiques ou intellectuelles :

« ...j'ai certains [enfants] qui savent pas à quoi ressemble un violon, tu lui fais écouter un violon et il ne sait pas si c'est un instrument, si on souffle dedans ou si on frotte...ils n'écoutent pas de musique, beaucoup d'enfants n'écoutent pas de musique...Par contre tu vois les enfants qui chantent tout le temps à la maison qui dansent, ça se ressent beaucoup dans le corps et dans l'écoute et c'est plus facile pour eux de chanter. Il y a certains qui n'arrivent pas à chanter, qui ne savent même pas qu'ils peuvent chanter, mais même quand on fait des choses dans l'espace, on voit certains qui sont bloqués ils bougent pas, c'est même pas la question d'arythmie ou de pas entendre, c'est qu'ils ne savent pas quoi faire. »

A.L. constate qu'on n'a pas la même implication familiale dans toutes les catégories socio-professionnelles.

« Je travaille en REP (Refondation de l'Éducation Prioritaire) et en plein centre-ville alors que c'est à 200 mètres et les enfants ne sont pas du tout suivis pareil, en REP ils sont bien plus délaissés, ils vont à l'école tout seuls, s'ils sont accompagnés, ils font

de la piscine, ils font de la musique, les parents ils jouent un rôle hyper important... ».

La présence des parents pour le suivi du travail que les enfants effectuent à la maison est importante, *« le fait de travailler l'instrument à la maison, ce n'est pas l'enfant tout seul qui va se dire « allez je sors ma trompette et je vais souffler »... »*

Elle fait aussi le lien avec l'Éducation Nationale : *« en niveau scolaire, là aussi, les niveaux scolaires sont différents, ceux qui rentrent et qui font leurs devoirs et ceux qui en zone prioritaire qui rentrent et qui ne font pas leurs devoirs, et ça se ressent sur la concentration »*. Elle insiste sur la nécessité d'adapter son approche pédagogique à la catégorie d'enfants :

« Une séance en zone prioritaire ou en « classe normale » ce n'est pas du tout la même, je ne peux pas faire la même chose. Si je fais la même chose ça marchera pas, je fais des séances par rapport aux élèves, c'est-à-dire que ceux des zones prioritaires c'est le même temps : 45 minutes mais je vais faire cinq activités différentes parce qu'ils n'ont pas plus de dix minutes de concentration... Ils sont en train de bouger partout, le chant c'est pareil ils ne peuvent pas rester en place et moins de réflexion aussi ça se ressent, si je fais des devinettes ou des choses comme ça pour faire deviner un instrument ou la famille ça n'a pas de logique alors que ceux qui sont en centre ville et suivis, ils ont la logique ils vont dire « j'ai vu ça là-dedans » les autres non, c'est pas qu'ils n'ont pas de logique c'est qu'ils ne savent pas, ils n'ont pas le mécanisme de réfléchir et se dire « ça j'ai vu » et ça se ressent dans le langage ils ne parlent pas pareil, ils n'écrivent pas pareil et c'est le suivi de la maison c'est normal un enfant ne peut pas se construire tout seul. Non ce n'est pas du tout le même travail il faut tout amener par le jeu et partir d'eux et faire la séance à toi et pas se dire « j'arrive avec ma séance et je vais faire ça aujourd'hui »... »

Les actions mises en place dans cette commune sont les suivantes:

- Découvertes d'instruments de musique en partenariat avec les enseignants de l'école
- Organisation de spectacles en partenariat avec la mairie
- Organisation de sorties au théâtre
- Intervention des professeurs d'instrument à l'école primaire
- Orchestre à l'école

L'année prochaine le dispositif « Faire venir les professeurs d'instrument à l'école primaire » va s'arrêter et le dispositif « Orchestre à l'école » va être mis en place. Ce dispositif sera destiné aux enfants du CE2 jusqu'au CM2 : ils auront une demi-heure d'instrument et une demi-heure de tutti inscrits dans le cursus scolaire et s'ajoutant à la chorale. A.L. se pose la question de savoir si ces enfants vont poursuivre leur pratique musicale au collège, s'ils vont s'inscrire à l'école de musique. On pourrait trouver des éléments de réponse à cette question dans la « Charte de qualité des orchestres à l'école »²⁵ (article 11), qui indique : « Dès le montage du projet, il est essentiel de prévoir, en étroite collaboration avec les autres acteurs du territoire, des « passerelles » pédagogiques, financières, ou encore musicales. ». La Charte donne comme exemple une tarification spéciale pour l'inscription à l'établissement d'enseignement spécifique.

Selon A.L., certaines familles sont tenues loin de l'école de musique pour des raisons culturelles, géographiques et économiques. Certaines familles considèrent que l'école de musique n'est pas pour eux, « C'est même le lieu en fait, ils se disent que ce n'est pas pour eux, ils disent « non, qu'est-ce qu'on va faire là-bas »... Peut-être eux-mêmes en tant qu'adultes ils ne sont pas allés et ce n'est pas dans leur culture, pour eux l'école de musique c'est fait pour les familles aisées, alors que c'est l'école de musique de leur ville ».

Elle nous décrit aussi cette distance sous l'angle économique, car malgré les nombreuses actions menées par la ville sur ce point, pour certains cela reste un « blocage », qu'on pourrait presque traduire comme un obstacle psychologique : « C'est aussi un blocage pour certains qui ne peuvent pas payer, c'est les aides qui aident mais on s'en fiche personne le sait, à part la direction et la secrétaire »

Une troisième cause est géographique : il s'agit d'une petite ville, mais qui est constituée de deux quartiers bien séparés l'un de l'autre et dont les habitants ne se déplacent pas facilement « c'est le problème de bouger, c'est des quartiers donc tu as le quartier de là-haut ils restent en haut, le quartier du bas ils restent en bas... C'est vraiment les gens du haut et les gens du bas ».

²⁵ Association Orchestre à l'école, *Charte de qualité des orchestres à l'école*, 2017.

Bilan des trois structures étudiées

On a vu que dans le cas du CRR, les écoles collaborant avec cet établissement sont situées dans le même quartier. Dans l'École Municipale de musique, la musicienne intervenante explique que les personnes ont du mal à se déplacer d'un quartier à l'autre et le public de l'école de musique est généralement les habitants du quartier de l'école. Dans le cas du CRD, les écoles sont situées dans plusieurs quartiers, dont un défavorisé, et la personne travaillant dans cette structure trouve que grâce au dispositif mis en place, les élèves « *se mélangent bien* ». On pourrait faire une hypothèse sur ce constat : est-ce que l'ouverture géographique d'un établissement, avec des partenariats incluant plusieurs écoles, favorise l'accès au plus grand nombre et la mixité sociale ? Dans le cas du CRD, on voit que l'élargissement géographique de l'établissement a permis d'obtenir une vraie mixité sociale : s'agit-il d'un dispositif reproductible dans d'autres établissements ? Suite à l'élargissement géographique d'une structure avec des partenariats et des antennes, il semble que l'on pourrait lutter contre les barrières sociales et géographiques, et ainsi, au-delà des offres immédiates d'une structure, aller chercher le public dans les quartiers défavorisés.

Les trois personnes interviewées nous expliquent que, malgré les actions mises en place par les collectivités et par les villes sur l'aspect économique, on constate encore quelques blocages du côté du public. Des blocages psychologiques (selon la personne qui travaille à l'École Municipale de Musique) et des blocages économiques, en particulier selon le nombre d'enfants par famille (d'après la personne travaillant au CRR) « *Mais avec une contrepartie, qui est que pour certaines couches de population même « aisées », ça devient difficile aussi, parce que quand on n'est pas dans le bon quotient familial et qu'on a trois quatre enfants, ça représente un vrai coût.* » Sur ce même sujet, on pourrait examiner, au-delà des tarifs d'une structure, le coût du matériel et de l'entretien de l'instrument, le coût des partitions, etc. La pratique musicale se déroule sur plusieurs années et l'aspect économique peut rendre plus difficile l'accès des certaines personnes à la musique.

En plus des raisons évoquées par les personnes interrogées, on peut envisager un autre obstacle rencontré par certaines catégories sociales : la manque d'information. En effet, il

n'est pas toujours facile d'accéder à l'ensemble des dispositifs d'aide, d'accompagnement proposés par les établissements, surtout pour des familles d'origine étrangère.

Selon la musicienne intervenante et la personne qui travaille au Conservatoire à Rayonnement Départemental, quelques familles pensent que l'école de musique est un lieu qui ne leur est pas destiné. Les multiples dispositifs que nous avons analysés montrent la volonté des établissements d'intervenir sur cette problématique. Des actions comme : l'ouverture à différents styles de musique, les partenariats avec l'Éducation Nationale avec plusieurs dispositifs ayant pour but l'ouverture culturelle. On pourrait faire les hypothèses suivantes : est-ce seulement le lieu qui maintient certaines familles éloignées de certains établissements ou la manière dont on y enseigne la musique ? Cette dernière question nous amène à faire le lien avec le choix du répertoire : est-ce le choix du répertoire qui détermine le type de public ou le mode d'enseignement ?

D'une manière générale, les trois personnes interviewées se préoccupent de la manière de rendre ouverts au plus grand nombre les établissements d'enseignement musical. Chaque établissement a des approches et dispositifs différents, mais on trouve des points communs sur les obstacles que chacun rencontre dans sa volonté d'ouverture à un public plus large : obstacles économiques, sociaux, géographiques et culturels. Malgré ces obstacles, on peut observer une évolution sur l'ouverture des établissements au plus grand nombre. Des dispositifs se mettent en place et donnent des résultats réels.

Pourrait-on aller plus loin et trouver des réponses et des pistes nous permettant de lutter contre ces obstacles au niveau national ? Partant de cette hypothèse, nous allons analyser quelques projets mis en place en France, ayant pour objectif la démocratisation culturelle, et qui pourront nous donner des éléments de réponse concernant les obstacles rencontrés.

B. Dispositifs mis en place en France

Dans son discours du mercredi 23 mai 2018, la ministre de la Culture²⁶ Françoise Nyssen fait un bilan sur l'égalité d'accès à la culture en France. Elle parle d'un combat qui se mène sur deux fronts : « *l'accès aux institutions, d'une part, aux théâtres aux cinémas, aux musées et l'accès à la pratique artistique* ». Selon elle, le ministère de la Culture a moins investi dans l'accès à la pratique : « *L'accès à l'enseignement artistique reste le privilège d'une minorité* ». Elle explique que les établissements d'enseignement artistique ne sont pas en cause : « *Ils font un travail formidable* », « *Mais leurs portes restent impossibles à franchir pour une grande partie de la jeunesse française : car en dépit des politiques d'ouverture, les obstacles économiques, sociaux, géographiques et psychologiques restent trop forts* ». Elle exprime le soutien du ministère de la Culture pour les deux structures : « *Démos* » et « *Orchestre à l'école* »,

« De nombreuses structures s'engagent sur ce terrain, dans la France entière, en portant des projets d'orchestre pour les jeunes. Nous allons renforcer le soutien qui leur est apporté par le ministère de la Culture. Nous commençons aujourd'hui par les deux structures « têtes de pont » qui se sont produites cet après-midi : Démos, porté par la Philharmonie de Paris, et l'association « Orchestre à l'école » ».

Il nous paraît intéressant d'analyser les dispositifs « *Démos* » et « *Orchestre À l'École* » (OAE) , mis en place au plan national pour lutter contre les inégalités d'accès à la culture. On peut faire l'hypothèse suivante : le manque de compétences et de partenaires au niveau des établissements a créé un besoin pour ce type de dispositif, autrement dit, les conservatoires ou les écoles de musique ne peuvent pas tout faire, et il existe également des relais, des acteurs compétents dans des domaines ne concernant pas directement l'établissement. En revanche, on pourrait imaginer des partenariats entre ces acteurs et l'établissement afin que celui-ci enrichisse son accueil.

²⁶ Ministère de la Culture : Discours de Françoise NYSSSEN, ministre de la Culture et de la Communication, 2018. Disponible sur : <http://www.culture.gouv.fr/Presse/Archives-Presses/Archives-Discours-2012-2018/Annee-2018/Discours-de-Francoise-Nyssen-ministre-de-la-Culture-prononce-a-l-occasion-de-la-presentations-du-plan-Tous-musiciens-d-orchestre-le-mercredi-23-mai-2018>

DEMOS - Dispositif d'Éducation Musicale et Orchestrale à vocation Sociale

Le dispositif « Démon » a pour finalité la démocratisation culturelle et il est présent sur des territoires dépourvus d'institutions culturelles. « *Démon est un projet de démocratisation culturelle s'adressant à des enfants issus de quartiers relevant de la politique de la ville ou de zones rurales insuffisamment dotées en institutions culturelles.* »²⁷. On pourrait faire le parallèle avec les freins géographiques constatés dans l'étude de terrain. Ce dispositif pourrait être destiné aux publics éloignés géographiquement des établissements artistiques. « *Il agit là où l'accès à l'éducation artistique et culturelle est rendue difficile en raison de facteurs économiques et sociaux ou de l'éloignement géographique des structures d'enseignement.* »²⁸

Démon s'inscrit dans un Plan National. Après une phase d'expérimentation sur l'île de France (2010 - 2012), suivie d'une deuxième phase expérimentale (2012 - 2015) incluant deux départements supplémentaires (l'Aisne et l'Isère), le projet vise actuellement (2015 - 2019) une ouverture à l'ensemble du territoire national.

Démon établit une coopération entre les acteurs de la culture et ceux du champ social et a pour but d'enrichir le parcours éducatif des enfants, de favoriser la transmission du patrimoine classique et de contribuer à la bonne insertion sociale des enfants.

Le discours d'Audrey Azoulay, ministre de la Culture et de la Communication (2016 - 2017), nous aide à comprendre les enjeux de ce dispositif. Ces enjeux sont les suivants : découverte de la musique classique et de la pratique instrumentale, mais aussi écoute de l'autre. Il s'agit d'un modèle d'éducation qui forme des individus et des citoyens.

« Ce projet au service des enfants a plusieurs facettes. Bien sûr, la découverte de la musique classique et de la pratique instrumentale en orchestre ; mais à travers cela c'est l'écoute de l'autre, c'est le renouvellement de la pédagogie et de l'enseignement musical, c'est un modèle d'éducation par la culture qui forme les individus et qui forme les citoyens. C'est le développement de capacités d'écoute, et donc de

²⁷ Démon, Philharmonie de Paris : https://demos.philharmoniedeparis.fr/le-projet.aspx?_lg=fr-FR

²⁸ Ibid.

compréhension, qui bénéficie ensuite pour les enfants à tout leur parcours scolaire, et c'est aussi l'implication des familles, avec qui se crée un lien nouveau. Ce projet DEMOS permet aux enfants d'élargir leur culture, de l'enrichir tout en partageant, de former leur oreille et de former leur regard. »²⁹

Démos peut constituer une réponse partielle aux obstacles observés dans le bilan des trois structures de l'étude de terrain. En effet, Démos gère la contrainte géographique grâce au déploiement de plusieurs antennes ; ainsi, ce n'est plus l'enfant qui va chercher la musique mais l'inverse. Il répond également à la contrainte économique car chaque enfant dispose de son propre instrument et reçoit des cours dans la structure sociale de son quartier.

La question qui se pose est la suivante : comment intégrer les enfants ayant bénéficié de ce dispositif au sein d'un conservatoire ou d'une école de musique, en sachant que le dispositif dure trois ans ? Les obstacles géographiques et économiques vont apparaître à nouveau. Un partenariat entre des acteurs compétents du terrain et les établissements peut constituer une réponse à cette question, ou un partenariat avec le programme « Démos » et les établissements. Des acteurs sociaux qui connaissent le territoire et qui peuvent proposer des solutions, ou bien des professeurs des écoles.

OAE - L'Orchestre À l'École

L'orchestre à l'école est un projet qui crée un lien entre l'Éducation Nationale et l'éducation musicale, un projet à la fois musical et pédagogique. L'orchestre à l'école est un projet territorial qui développe un partenariat entre un établissement scolaire, une structure spécialisée dans l'enseignement de la musique et une collectivité territoriale. En 2018, 36.480 enfants ont bénéficié de ce projet. Tous les élèves d'une même classe de primaire ou de collège sont réunis pour la création d'un orchestre pour une durée de trois ans. Les professeurs développent une pédagogie adaptée, ils utilisent un répertoire créé qui permet aux élèves de jouer dès le début en formation orchestrale, en apprenant en parallèle la lecture de la musique et la technique instrumentale. L'orchestre à l'école est soit intégralement inclus

²⁹ Ministère de la Culture : Discours d'Audrey AZOULAY, ministre de la Culture et de la Communication, 2016. Disponible sur : <http://www.culture.gouv.fr/Presse/Archives-Presses/Archives-Discours-2012-2018/Annee-2016/Presentation-des-nouvelles-ambitions-de-DEMOS-Dispositif-d-Education-Musicale-et-Orchestrale-a-vocation-Sociale>

dans le temps scolaire, soit inclus partiellement au temps scolaire et complété par du temps périscolaire. L'orchestre à l'école est un projet de territoire artistique et culturel, éducatif social et citoyen.

Il est intéressant de noter que le premier orchestre à l'école est créé en 1999 en réaction à la baisse alarmante de la pratique instrumentale par la Chambre Syndicale de la Factice Instrumentale (CSFI). Il est suivi en 2008 par la création de l'association Orchestre à l'École ayant pour vocation de promouvoir et développer le dispositif.

Le premier article de la Charte de qualité des orchestres à l'école³⁰ décrit les principaux objectifs de ce dispositif, qui sont : l'ouverture culturelle et l'accès à la pratique instrumentale, l'inclusion sociale des jeunes et favoriser la réussite scolaire et personnelle. Le dispositif orchestre à l'école est gratuit et s'inscrit donc dans la perspective d'une égalité des chances pour tous.

Les pédagogies utilisées sont au choix des professeurs : ils peuvent utiliser la transmission orale ou les supports écrits, ou un mélange de plusieurs approches différentes. L'apprentissage musical se pratique toujours de manière collective, permettant ainsi aux élèves de goûter au plaisir de jouer ensemble. En général, les élèves se produisent en public au bout de quelques séances.

Après avoir examiné ces deux dispositifs nationaux, il pourrait être intéressant de s'inspirer des pédagogies mises en place par les enseignants et d'essayer de retranscrire celles-ci dans des structures d'enseignement artistiques : utilisation de la transmission orale, mélange des plusieurs approches différentes, pratique collective plus importante. Pourrait-on imaginer également une pédagogie similaire dans les établissements afin de favoriser une intégration cohérente des élèves qui viennent de ces dispositifs ?

³⁰ Association Orchestre à l'école, *Charte de qualité des orchestres à l'école*, 2017.

III. Pistes pédagogiques

Après avoir défini une liste non exhaustive des obstacles empêchant l'accessibilité de la musique à tous puis fait l'analyse de deux dispositifs importants, nous allons nous pencher sur quelques concepts pédagogiques pouvant aider à surmonter les obstacles culturels et sociaux. L'enjeu majeur est de pouvoir former un maximum d'élèves et de donner l'accès à la pratique musicale à un large public s'inscrivant ainsi dans une démarche de service public. La richesse s'exprime ici en tant que mixité sociale et donc l'objectif est de faire en sorte de proposer une diversité de moyens afin d'atteindre une diversité de public. De quels outils dispose le professeur pour transformer ces différences en richesses, et comment peut-il utiliser la diversité culturelle chez les élèves comme levier pour un apprentissage réussi pour tous ? La pédagogie différenciée paraît répondre à cet enjeu de démocratisation culturelle et génère des stratégies pédagogiques permettant une accessibilité à la musique pour tous.

A. Pédagogie différenciée

Les élèves ne peuvent pas tous apprendre de la même manière. Selon Pierre Bourdieu, considérer tous les élèves comme parfaitement égaux risque paradoxalement de mener à une inégalité des chances :

« En effet, pour que soient favorisés les plus favorisés et défavorisés les plus défavorisés, il faut et il suffit que l'école ignore dans le contenu de l'enseignement transmis, dans les méthodes et les techniques de transmission et dans les critères de jugement, les inégalités culturelles entre les enfants des différentes classes sociales : autrement dit, en traitant tous les enseignés, si inégaux soient-ils en fait, comme

égaux en droits et en devoirs, le système scolaire est conduit à donner en fait sa sanction aux inégalités initiales devant la culture. »³¹

Une des solutions qui s'offre au professeur afin de réduire le fossé qui risque de se creuser entre les élèves de cultures et de milieux différents du fait de l'application d'une pédagogie rigoureusement identique à chacun, serait de proposer au contraire une pédagogie adaptée à chaque élève selon ses besoins et ses motivations ou chaque élève bénéficie d'un support adapté. Ce modèle pédagogique dit de pédagogie différenciée est défini par Philippe Perrenoud comme :

« Une démarche qui cherche à mettre en oeuvre un ensemble diversifié de moyens et de procédures d'enseignement et d'apprentissage afin de permettre à des élèves d'âge, d'aptitudes, de comportements et de savoir-faire hétérogènes, mais regroupés dans une même division, d'atteindre, par des voies différentes des objectifs communs ou en partie communs »³²

Il semble bien en effet que cette pédagogie respecte le principe d'égalité des chances, dans la mesure où les objectifs pédagogiques sont fixés en fonction du besoin de chaque élève, à condition toutefois que les élèves s'approprient les mêmes savoirs à la fin. On pourrait aussi imaginer des évaluations continues dans lesquelles les élèves évaluent avec l'enseignant les progrès effectués par rapport aux objectifs donnés au départ, plutôt qu'un résultat unique pour tous.

Pour appliquer une pédagogie différenciée, le fait de connaître les élèves, leurs acquis, mais aussi leurs compétences et leurs savoir-faire est essentiel. Selon Philippe Meirieu, pour arriver à répondre au défi de l'hétérogénéité, les évaluations diagnostique, formative et sommative sont essentielles car elles *« sont des leviers essentiels pour mettre en place une pédagogie différenciée ; sans elles nous n'avons que peu de chances de répondre au défi de l'hétérogénéité avec elles, tout devient possible... »³³*

³¹ BOURDIEU, Pierre, *L'école conservatrice : les inégalités devant l'école et devant la culture*, Revue française de sociologie, 1966, p 336.

³² LESCOUARCH, Laurent, *Construire des situations pour apprendre : vers une pédagogie de l'étayage*, Paris, ESF Sciences humaines, 2018.

³³ MEIRIEU, Philippe, *L'école mode d'emploi : des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*, ESF Sciences humaines, 2000.

Comment pourrait-on adapter la pédagogie différenciée à l'enseignement de la musique ? Les postulats formulés par R. Burns³⁴ en 1971 peuvent nous aider à trouver quelques pistes concernant l'apprentissage de la musique.

- « *Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse.* »
- « *Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.* »
- « *Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.* »
- « *Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.* »
- « *Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements.* »
- « *Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt.* »
- « *Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.* »

On pourrait proposer aux élèves des outils différents pour résoudre une tâche donnée : des outils écrits (des partitions, des grilles, ou des partitions créées par des élèves pour les aider à mémoriser), des outils de transmission orale (improvisation, imitation...), des outils audiovisuels (vidéos, CD...). On pourrait aussi laisser la possibilité aux élèves de créer leurs outils et techniques d'étude. L'idéal serait de combiner l'utilisation de plusieurs outils afin que les élèves soient confrontés à des modalités de travail et de supports différents.

C'est donc par la connaissance la plus fine possible des élèves que le professeur pourra lui proposer des contenus adaptés lors de ses cours. Attention cependant à ne pas sombrer dans certains travers comme celui de penser qu'une bonne connaissance des élèves suffirait à générer des savoirs chez les élèves. Philippe Meirieu dénonce cet :

« idéal de la différenciation (qui) serait de pouvoir faire passer, en préalable, une série de tests qui permettraient d'identifier pour un élève donné, son niveau de développement cognitif, son rapport social au savoir, la nature de ses stratégies personnelles d'apprentissage, son rapport avec les adultes, s'il s'entend mieux avec un homme ou une femme, s'il travaille mieux avec un jeune ou un vieux, toute une série de tests qui permettraient de cerner une sorte de profil psychopédagogique. Et, à partir de ces tests-là, on produirait un ensemble d'outils pédagogiques qui seraient

³⁴ GRANDSERRE, Sylvain, et Laurent LESCOUARCH, *Faire travailler les élèves à l'école : Sept clés pour enseigner autrement*, ESF Sciences humaines, 2013, p. 147.

adaptés d'une manière précise aux besoins d'un individu donné, tels qu'ils auraient été évalués par ces tests préalables. Cette tendance est dominante dans la pédagogie ».³⁵

Philippe Meirieu dénonce cette conception de la pédagogie différenciée qu'il considère comme « impossible et dangereuse »³⁶. Nul ne peut prétendre connaître parfaitement un élève, on ne peut anticiper toutes ses réactions ou prévoir exactement sa progression. Selon lui, « *ce qui caractérise précisément la pédagogie, c'est qu'il n'y a jamais de connaissance préalable de l'élève ; on ne connaît l'élève qu'après avoir travaillé avec lui* »³⁷. Ainsi, le cours d'instrument, même préparé en fonction des besoins de l'élève, doit répondre à d'autres caractéristiques pour être véritablement efficace.

B. Accompagner le développement de l'expression artistique de l'élève

D'autres pistes pédagogiques pour donner l'accès à la pratique musicale à un large public peuvent être explorées, comme la prise en compte de l'univers culturel de l'élève et à travers elle, le développement de l'expression artistique de l'élève. On pourrait proposer aux élèves plusieurs styles de musique (du classique, du jazz, de la musique actuelle, de la musique traditionnelle...) mais également leur laisser le choix du répertoire, suivant les centres d'intérêt de l'élève. Cela pourrait être une piste envisagée pour articuler héritage culturel et apprentissages, et une source de motivation supplémentaire.

³⁵ MEIRIEU, Philippe, Différencier, c'est possible et ça peut rapporter gros, in *Vers le changement... espoirs et craintes. Actes du premier Forum sur la rénovation de l'enseignement primaire*, Genève, Département de l'instruction publique, 1995, pp. 11-41, in PERRENOUD, Philippe, Gérer le temps qui reste: l'organisation du travail scolaire entre persécutions et attentisme, Université de Genève, 2000. Disponible sur : https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_12.html#begin.

³⁶ Ibid.

³⁷ Ibid.

La prise en compte de l'univers de l'élève permettra de trouver des points d'accroche pour transmettre des connaissances en se reposant sur les attentes culturelles de l'élève. L'élève sera plus réceptif et quand il aura mis du sens dans la tâche, il pourra alors commencer le travail de réflexion et d'analyse qui lui permettra de se construire plus consciemment. Après il pourra faire le transfert des compétences dans un autre contexte et une autre esthétique. Grâce à la prise en compte de l'univers de l'élève, les enseignants peuvent amener les élèves à découvrir d'autres esthétiques. La tâche de l'enseignant serait d'établir des ponts entre les esthétiques, de montrer aux élèves que deux esthétiques musicales ne sont pas nécessairement éloignées les unes des autres, (influences ou racines communes...) À travers de ces ponts, les élèves seront plus réceptifs aux esthétiques que les enseignants proposent. La diversité de pratique (du classique, du jazz, de la musique actuelle, de la musique traditionnelle), constitue une des pistes permettant aux professeurs de s'adapter aux spécificités des différents élèves. Une variété donnera aux élèves la possibilité de construire peu à peu leur identité musicale.

L'enjeu réside ici dans la manière dont on pratique différentes musiques, différentes conventions culturelles musicales. L'élève peut développer son expression artistique au regard de son histoire qu'elle soit culturelle ou sociale. Il peut s'enrichir des expériences que le conservatoire lui fait vivre au sens de projets, de rencontres et d'une prise en compte individuelle des freins qui l'empêcherait de se construire une identité artistique.

Pour répondre à ces enjeux de démocratisation culturelle, l'enseignant peut donc adopter une posture d'accompagnement de l'élève nécessaire au développement de l'identité artistique. L'accompagnement est une posture pédagogique intéressante car elle permet de questionner le rôle de l'enseignant. Il s'agit ici d'accompagner l'élève pour l'aider à surmonter des difficultés, un blocage, et/ou pour effectuer un passage, une transformation. Ces formes d'accompagnement sont celles pratiquées par des professionnels de métier ou de l'éducation et de la formation, que l'on appelle plus communément « des tuteurs », maîtres de stage, maîtres d'apprentissage ou compagnons, des formateurs plutôt « conseillers », « médiateurs », « facilitateurs » ou « accompagnateurs ». Cette posture permet d'interroger sa pratique pédagogique car l'accompagnement est une posture protéiforme, elle a l'avantage de s'adapter au singulier et donc à la personne et à la situation ; posture relevant de l'éthique, elle porte sur la personne un regard bienveillant et croit en son potentiel de développement personnel.

Conclusion

À travers ce mémoire, nous avons mis en lumière la volonté de l'État depuis de nombreuses années d'inscrire dans les missions des établissements d'enseignement artistique une ouverture au plus grand nombre, puis nous avons analysé les classes sociales fréquentant majoritairement ces établissements ainsi que les différents obstacles dissuadant certains de franchir la porte de ces établissements. Nous avons ensuite étudié quelques dispositifs mis en place par des structures ou dans le cadre de projets nationaux afin de comprendre ce qu'il se passait réellement sur le terrain, ceci afin de trouver d'autres approches favorisant l'ouverture au plus grand nombre. Enfin, nous avons proposé quelques pistes pédagogiques que les enseignants peuvent utiliser pour diversifier leur public.

Depuis que l'État a affirmé sa volonté de rendre la pratique musicale accessible au plus grand nombre, on constate qu'il y a eu une évolution dans la démarche d'ouverture des établissements d'enseignement musical. Cependant, il reste de multiples obstacles à franchir pour arriver au résultat souhaité. En effet, pour arriver à ce résultat sur un territoire donné, il est nécessaire d'analyser constamment les causes qui gardent un certain public éloigné de l'apprentissage musical. À partir de ces constats, il sera ensuite possible de trouver de nouvelles pistes, avec l'équipe pédagogique et la direction d'un établissement. On pourra aussi établir des partenariats avec des personnes extérieures, des acteurs sociaux, des professeurs des écoles, des personnes en lien avec la réalité du terrain.

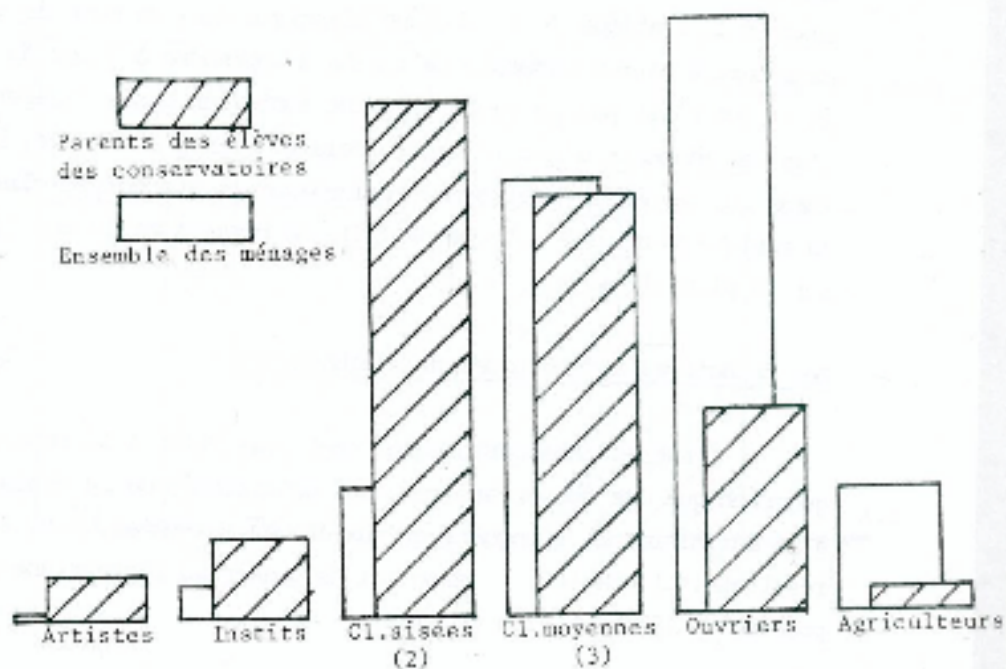
En conclusion, ce travail m'a permis d'avoir une réflexion sur la profession et la place de l'artiste enseignant dans la société comme acteur culturel de la fonction publique. En effet, le rôle de l'enseignant, au sein d'une équipe pédagogique, est aussi de participer et de contribuer à l'ouverture de son établissement au plus grand nombre. Il lui faut donc connaître les réalités d'un territoire donné, les profils et les besoins de son public, mais il lui faut aussi avoir la capacité d'adapter sa pédagogie pour une réussite pour tous.

Annexes

Annexe 1

La carte d'identité des élèves

- . Sexe : 58% de filles, 42% de garçons
- . CSP du chef de famille(1) :



(1) Catégorie socio-professionnelle du père ou, en cas de décès, divorce, etc., celle de la mère (non réponses : 2%). Voir en annexe le détail des chiffres (p.243).

(2) i.e. professions libérales; professeurs, prof. littéraires et scientifiques; ingénieurs, cadres supérieurs.

(3) i.e. patrons de l'industrie et du commerce; techniciens, cadres moyens; employés.

Tableau extrait du rapport sur les élèves et anciens élèves des écoles de musique agréées par l'État : *Les conservatoires et leurs élèves*, par Antoine Hennion, Françoise Martinat et Jean-Pierre Vignole, La Documentation française, Paris, 1983, p. 40.

Annexe 2

Enquête : Pratiques culturelles des Français, 2008 - DEPS ministère de la Culture et de la Communication. Pratiques musicales en amateur au cours des 12 derniers mois.

[VII-2-1] QUESTIONS 80-83-25 : PRATIQUES MUSICALES EN AMATEUR AU COURS DES 12 DERNIERS MOIS (synthèse)

sur 100 personnes de chaque groupe	Savent jouer d'un instrument de musique	Ont joué d'un instrument de musique	Ont fait de la musique/du chant en groupe	Ont créé de la musique sur ordinateur	N'ont pas fait de musique
ENSEMBLE	23	12	8	5	82
SEXE					
Hommes	27	15	8	8	79
Femmes	20	10	9	2	84
AGE					
15 à 19 ans	46	32	20	16	55
20 à 24 ans	41	24	12	15	66
25 à 34 ans	29	16	10	9	75
35 à 44 ans	25	13	8	3	82
45 à 54 ans	18	8	6	1	88
55 à 64 ans	14	7	5	1	89
65 ans et plus	12	4	6	0	92
NIVEAU DE DIPLOME					
Aucun, CEP	13	6	5	1	91
CAP, BEP	19	8	6	4	86
BEPC	22	9	8	4	83
BAC	23	11	8	6	81
BAC+2 ou +3	33	18	11	6	75
BAC+4 et plus	39	25	14	4	70
Élève, étudiant	48	33	19	17	56
PCS DU CHEF DE MENAGE					
Agriculteurs	11	3	4	1	94
Art., comm. et chef d'ent.	25	13	8	5	82
Cadres et prof. intell. sup.	35	22	15	7	70
Professions intermédiaires	28	15	10	4	79
Employés	18	9	7	5	84
Ouvriers	18	8	6	3	87
Inactifs	26	15	8	7	80
TAILLE DE L'AGGLOMERATION					
Communes rurales	20	10	8	3	84
Moins de 20 000 hab.	22	9	7	3	86
20 000 à 100 000 hab.	21	12	9	5	81
Plus de 100 000 hab.	25	14	9	5	80
Paris intra-muros	30	19	11	8	77
Reste de l'agglom. parisienne	27	16	9	7	78
PCS DE L'INDIVIDU					
Indépendants	15	6	4	2	91
Cadres et prof. intell. sup.	39	23	14	6	71
Professions intermédiaires	27	14	9	3	79
Employés	17	8	5	5	86
Ouvriers	19	9	4	5	86
Anciens indépendants	18	4	7	1	91
Anciens cadres	23	13	11	0	78
Anciens profession. Interm.	18	7	8	1	88
Anciens employés	10	2	6	1	92
Anciens ouvriers	9	3	3	.	94
À la recherche d'un emploi	26	17	11	9	74
Étudiants	44	29	16	17	59
Lycéens	53	37	23	16	51
Femmes au foyer	15	6	6	1	90
Autres inactifs	26	13	9	1	81
SITUATION FAMILIALE					
Pers. seule moins de 35 ans	40	25	16	18	62
Pers. seule 35 à 62 ans	20	8	6	2	87
Pers. seule 63 ans et plus	12	4	5	0	92
Couples sans enf. moins de 35 ans	35	20	10	15	69
Couples sans enf. 35 à 62 ans	16	6	6	1	89
Couples sans enf. 63 ans et plus	13	5	6	0	91
Couples 1 enf.	23	12	7	4	83
Couples 2 enf.	25	13	6	3	83
Couple 3 enf. et plus	27	13	7	2	83
Familles monoparentales	21	13	13	1	80
Autres	44	31	18	14	56
SEXE * GENERATION					
Hommes 15 à 30 ans	38	27	15	22	60
Femmes 15 à 30 ans	38	21	13	6	71
Hommes 31 à 45 ans	27	13	6	6	83
Femmes 31 à 45 ans	25	14	10	1	81
Hommes 46 à 62 ans	20	10	5	1	88
Femmes 46 à 62 ans	13	5	7	1	90
Hommes 63 ans et plus	19	7	5	1	89
Femmes 63 ans et plus	8	2	8	.	92

Source : Enquête Pratiques culturelles des Français, 2008 - DEPS ministère de la Culture et de la Communication

Entretiens

1. Premier entretien avec une personne travaillant dans un Conservatoire à Rayonnement Régional (26/3/2019)

- À quelle catégorie socio-culturelle les enfants de votre établissement appartiennent-ils majoritairement ? Pourquoi selon vous ?

Actuellement, pratiquement à toutes les catégories socioculturelles, avec une prédominance quand même des professions libérales... professions qui sont représentées dans les villes et les centres villes. Cette catégorie n'est pas dominante non plus, c'est de plus en plus ouvert.

- Vous dites de plus en plus ouvert, donc c'est en train de changer ? Pourquoi selon vous ? Vous avez fait quelque chose pour que ça change ?

C'est l'évolution forcément des établissements d'enseignement artistique, on parle sans arrêt, à tort et à travers, de démocratisation culturelle. C'est un bien grand mot, il faudrait rentrer dans les détails pour savoir vraiment ce qu'on entend par là, mais il est évident que les conditions d'enseignement, de recrutement, d'ouverture des établissements, l'application aussi des textes, y ont contribué. Si vous suivez un petit peu les textes, les différentes chartes d'orientation et schémas d'orientation pédagogique, ça a contribué bien évidemment à l'ouverture de certaines structures. Peut-être pas toutes mais globalement oui.

- Et comment êtes-vous arrivé à cette ouverture dans votre établissement, précisément ?

Je crois que ça tient à l'image qu'on renvoie presque essentiellement, qui consiste à donner auprès du public un autre sens de la réalité de l'enseignement artistique. Ça, ça passe par plein de choses, c'est multiple comme réflexion, avec des solutions comme les journées portes-ouvertes, la découverte des instruments, et aussi la désacralisation d'un certain nombre

de choses. Par exemple au niveau de la saison artistique, montrer qu'on est ouvert à tous styles de musique, aussi bien le jazz, que la musique contemporaine et la musique traditionnelle. Ça tient également à l'image qu'on renvoie de la pratique à tous les niveaux. Et un des points forts de l'établissement, c'est que pratiquement tous les enseignements sont reliés à une production musicale. Ça ne veut pas dire qu'il faut toujours concevoir l'enseignement comme une finalité, une production, mais plus on fait le lien entre ce qu'on véhicule, ce qu'on enseigne puis qu'on diffuse, entre le théâtre, la danse ou la musique, ça met un peu à mal l'idée que l'établissement est fermé sur lui-même et qu'on enseigne qu'un savoir pour des initiés et pour des personnes qui ont soit la culture déjà ou qui ont l'argent. Puis la finalité c'est quand même de partager avec d'autres et ça ça joue un grand rôle effectivement. Je pense que ça passe par ces choses-là. Ça passe aussi sur le plan institutionnel, par une commande politique : les établissements comme le nôtre, ils sont quand même dépendants d'une collectivité territoriale. Dans ces collectivités, il y a surtout un désir que les structures territoriales comme la nôtre s'inscrivent par leur nature même sur le territoire, et qu'elles aient des actions particulières, et ça je crois que c'est aussi une des chose qui se sont dessinées depuis que les métiers de la culture, notamment de l'enseignement artistique, sont rentrés dans la fonction publique territoriale. Alors on peut en discuter longtemps aussi, on peut penser plein de choses mais point important, c'est à partir de ce moment-là qu'on a demandé aux personnes qui enseignent de devenir fonctionnaires territoriaux, et d'inscrire leur action sur un territoire. Donc ça prend une autre dimension qu'une école de musique ou un conservatoire isolé dans son coin et réservé aux initiés. Si on regarde au niveau des collectivités, des départements, des régions, la mise en place des schémas d'orientation pédagogique joue aussi beaucoup dans l'ouverture, parce que à la clé il y a aussi la structuration et il y a des financements. Il ne faut pas se le cacher, c'est autant d'effets qui jouent le rôle d'ouverture à mon avis à un public beaucoup plus large.

- Vous avez parlé des différents styles de musique, vous pensez que c'est important ?

Ah oui oui complètement oui l'idée qu'on ne véhicule pas qu'un seul répertoire est essentielle. Alors il faut pas tomber dans l'excès inverse : dans l'esprit de certains élus, le classique serait réservé à tel type de population, et puis on va garder plutôt les musiques actuelles pour d'autres catégories socioculturelles. Je dis ça parce que ça s'est vu, ça se voit

encore. Ce qui est sûr, que l'ouverture c'est fondamental, parce qu'on sait bien qu'il y a un lien quand même malgré tout entre le plan sociologique entre les différentes formes artistiques clairement. Donc plus on mélange, plus on brasse ces clichés-là, et on ouvre à d'autres styles : mélanger les disciplines entre elles, le théâtre, la danse et la musique, mais à l'intérieur mélanger le classique avec le jazz, le hip-hop, mélanger aussi des répertoires anciens avec le jazz avec ça c'est fondamental je pense. Sinon on reproduit, on reproduit les choses et on sait bien que le modèle de reproduction dans le plan sociologique c'est pas ce qu'il y a de mieux.

- Je lis dans des textes de l'État « l'ouverture au plus grand nombre ». Comment appliquez-vous ça ?

Il y a eu des grandes politiques au niveau de l'État comme vous le savez déjà sûrement si vous avez étudié un peu l'histoire du développement culturel en France. Notamment les époques un peu glorieuses de Marcel Landowski, de Malraux, avec la création du ministère de la culture. On s'aperçoit aujourd'hui que le ministère de la culture s'intéresse, en tous cas en apparence, et je crois fondamentalement aussi, de moins en moins à l'enseignement artistique. Il y a un joyeux mélange entre l'enseignement artistique spécialisé et puis l'éducation musicale, alors sûrement avec des bons côtés par moment, mais ça affaiblit les fonctions des uns et des autres. Et puis on sait bien que depuis la décentralisation, il y a d'une part ce que veut l'État, et puis il y a d'autre part ce que font les collectivités. En décentralisant les choses sans forcément apporter le crédit correspondant, c'est un peu l'État qui donne l'ordre, tout en étant le moins en prise avec la réalité. Si une collectivité territoriale a envie de mener un établissement, un conservatoire, une école de musique ou une école d'art, comme elle le veut alors c'est la collectivité qui paie. Après, tout ce qui concerne les classements, les labellisations, les missions des établissements c'est l'État. On sait bien que maintenant l'impact de l'État pour ouvrir au plus grand nombre est assez limité, mais oui c'est un souhait.

La vraie question c'est est-ce que tout est fait pour que tout le monde puisse franchir la porte d'un conservatoire? Ça c'est aussi une politique tarifaire il n'y a pas de secret. Donc ce sont des décisions politiques, il est possible de faire comme c'était le cas ici il y a quelques années une grille tarifaire en accès sur les quotients familiaux, ce qui permet à certaines

familles maintenant d'accéder assez facilement. Mais avec une contrepartie, qui est que pour certaines couches de population mêmes aisées, ça devient difficile aussi, parce que quand on est pas dans le bon quotient familial et qu'on a trois quatre enfants, ça représente un vrai coût. Il y a aussi tout ce qui concerne les missions sur le territoire, et il faut voir aussi les choses dans cet optique-là, avec des personnes qui appartiennent soit à une communauté d'agglomération, une métropole, avec des tarifs parfois pour les personnes extérieures...

- Dans quelle catégorie socio-professionnelle le taux d'abandon est-il le plus élevé?

Franchement, il n'y a pas de corrélation entre le taux d'abandon et la classe sociale, après on a pas d'études suffisamment poussées pour pouvoir le dire, donc il ne faut pas non plus se hasarder et donner des conclusions comme ça en disant qu'on croit que... Maintenant, sur cette question-là il y a des réalités très simples, qui sont des réalités sociales et puis géographiques : si on prend l'exemple d'une ville ou d'une métropole comme ... il est très clair que quand on arrive à toucher des couches sociales un peu défavorisées - et sans porter de jugement c'est très bien qu'il y ait des quartiers qui sont un peu difficiles ou des quartiers qui sont plus éloignés de la culture qui soient touchés - se pose très vite le problème des axes de transport, du coût pour une pratique culturelle, et effectivement on peut relier parfois le taux d'abandon à ce genre d'argument. Oui très clairement on sait que si on a des enfants qui rentrent en horaires aménagés qui habitent à ... , ça va être un peu plus difficile que s'ils habitent dans le quartier du conservatoire, et donc les familles n'ont pas nécessairement le moyen de se déplacer tout le temps, d'être partie prenante au projet du conservatoire et d'assister aux concerts. Forcément aussi, il y a des achats, du matériel musical des participations parfois, donc ça peut être un frein très clairement et ça peut aussi participer à l'abandon à un certain moment. Après l'abandon, c'est à relativiser : on a de la chance ici il y a pas un taux d'abandon d'élèves très élevé, mais par exemple des élèves en horaires aménagés, à partir de la troisième s'orientent souvent sur d'autres types d'études donc voilà c'est pas forcément un abandon, parce que les élèves restent en horaires traditionnels. Mais si on veut analyser ça, on constate qu'il y a un abandon pour ces raisons-là, qui sont aussi des raisons sociales mais dans l'autre sens, parce que quand on rentre en seconde, c'est mieux d'aller vers une seconde européenne ou une seconde d'un recrutement particulier comme

audiovisuel plutôt que de continuer dans une autre section moins valorisante sur le point culturel ça c'est évident.

Il y a aussi des prêts et locations d'instruments avec des tarifs avantageux.

- L'implication familiale est-elle la même dans toutes les catégories socio-professionnelles?

Forcément on voit des différences, des familles qui sont hyper présentes voire trop, ça fait aussi partie du modèle éducatif très clairement. Et là aussi il y a une corrélation entre la condition sociale et puis cet attitude-là, mais bon ce n'est pas généralisé non plus. Mais oui effectivement. Il y a des conditions familiales qui disent qu'on suit, on est présent, mais c'est plus facile effectivement quand on habite en centre ville, ou quand on a une profession assez aisée pour pouvoir suivre ses enfants. Après il y a des contre-exemples aussi, on pourrait dire aussi que des modèles éducatifs qui sont plutôt « bobos » où c'est bien de laisser les enfants très libres en éducation, et ce n'est pas forcément le modèle le plus gratifiant, et qui est un peu en contradiction avec la condition familiale des familles parfois : car là où on s'attend qu'il y ait un suivi, un encadrement, parfois c'est le contraire.

- Comment les professeurs réagissent si les parents d'élèves ne sont pas présents ?

Il y a tout les cas de figures, il y a des parents qui sont pour certains envahissants, il y a toujours une relation entre le professeur et les parents qui fait que ou le professeur va demander à un moment pour une aide, que le parent soit plus présent parce qu'il estime que ça va permettre à la maison un meilleur suivi, et puis a contrario, il y a aussi des demandes où à un moment donné le professeur va dire que c'est aussi au jeune de s'approprier de sa propre activité et que du coup la présence du parent n'est pas forcément nécessaire. Après il y a tout les cas de figure comme on l'a évoqué, ce n'est pas tout à fait la même chose d'être parent d'enfant unique ou d'une fratrie très limitée, avec du temps libre et des moyens, que d'être dans une famille avec des fratries assez importantes. On imagine que pour une personne qui est au foyer avec quatre cinq enfants se déplacer au conservatoire ce n'est pas forcément évident, donc ça tient aux choses très prosaïques et très concrètes. Mais il y a toujours un échange entre les familles et les professeurs : donc si la présence est souhaitée ou pas désirée

c'est tout à fait possible. Et puis on est dans un établissement qui favorise beaucoup pour les raisons que j'ai évoquées tout à l'heure, la diffusion des projets multiples qui favorise le lien entre les familles. Il n'y a pas un vase clos au conservatoire même pour les débutants, il y a très vite des occasions - pas en théâtre parce que les débutants en théâtres sont adolescents - mais pour la danse en tout cas et la musique, très vite il y a des occasions pour les familles de venir voir, de venir se rencontrer, soit sous forme de cours ouverts, de temps de rencontre entre les professeurs et les parents. On a cette particularité d'avoir vraiment les filières horaires aménagées très développées donc ça veut dire qu'on a quand même un suivi de l'école élémentaire jusqu'au collège et jusqu'au lycée. Après c'est l'université, c'est autre chose, mais on est présent dans le conseil de classe, on est présent dans la scolarité des enfants, donc le lien avec les familles c'est fait.

- Comment vous faites face aux familles d'une autre culture, qui ne connaissent pas forcément le fonctionnement du conservatoire ?

En France c'est quasiment le seul pays où historiquement c'est l'État qui apportait l'enseignement artistique et la culture, ce qui n'est pas vrai du tout dans les autres pays dans lesquels il n'y a pas une culture d'État. Et ça c'est depuis la révolution française, depuis l'institution du conservatoire de Paris, la création après des différents types de conservatoires, des anciennes écoles nationales. Mais tout ça, c'est vraiment une histoire particulière à la France, et ce qui est particulier aussi c'est que ce sont les collectivités qui, à peut-être 80%, portent ces structures-là. Alors à la fois, si on regarde la société française, on va se dire que c'est plutôt bien parce que ça veut dire que c'est un pays où même si on n'est pas très argenté, pas très riche, on peut quand même avoir accès à la pratique artistique. Ce n'est pas général non plus, mais peut-être l'obstacle, c'est plus la compréhension du système pour certaines familles : c'est très compliqué, et même on le voit bien pour les étudiants étrangers, de comprendre comment fonctionne l'enseignement artistique, sans parler de l'orientation professionnelle. C'est très codifié, il y a des normes, des règles, on pense que jouer d'un instrument c'est comme ça mais non, on réalise qu'il y a un âge pour commencer dans certains endroits, il y a une progression avec des acquisitions, il y a une structuration en cycles, il y a aussi la correspondance avec la formation musicale, parfois il y a l'éveil, il y a l'initiation. Et ça, ça peut dérouter plus d'une personne effectivement. Il y a parfois une

discordance entre le désir des gens et puis la proposition qu'on peut faire. Mais voilà ça n'est pas propre au conservatoire. Moi il y a quelques années, j'ai pratiqué d'autres instruments que ce que je pratique, et je suis allé voir un peu du côté des musiques traditionnelles, et je me suis aperçu que c'était très fermé aussi parfois. Je n'ai pas dit qui j'étais ni ce que je faisais, je me suis pas présenté en tant que musicien, mais du coup ils m'ont dit « ah ça va être compliqué, il faut louer l'instrument et puis c'est pas si simple que ça » et je me suis dit que finalement j'ai trouvé des réponses encore plus refroidissantes que celles que parfois on peut avoir au conservatoire. Comme quoi c'est parfois très cloisonné. Après, ce qui peut dérouter les personnes sont les manières de faire, il y a effectivement pour des populations qui sont pas forcément d'origine française, des traditions qui ne sont pas du tout les mêmes. On le voit parfois dans les tests d'entrée, des enfants qui jouent du violon comme ça de manière très intuitive, qui ont un répertoire, et les parents ne comprennent pas pourquoi suite au test parfois l'enfant n'est pas reçu. Parce qu'il a bien joué, il a joué un morceau qu'il connaît mais c'est juste un apprentissage oral qui s'est fait à la maison, et l'enfant n'a aucune notion de musique. Donc ça c'est difficile parfois à comprendre, on a eu le cas il y a pas longtemps. On a aussi des personnes d'autres aires géographiques qui ont bien compris comment ça fonctionne, donc cette question-là il faut la relativiser : si on prend des cas extrêmes comme les États-Unis où les études musicales sont hors de prix, on mesure la chance qu'on peut avoir nous de pouvoir - y compris quand on est débutant et jusqu'à l'orientation professionnelle - de faire ce type de parcours. Vous voyez bien, vous qui êtes au CEFEDM, ce ne sont pas des études qui coûtent les yeux de la tête, ça n'a rien à voir avec ce que pourrait payer quelqu'un à l'étranger, même dans des pays assez proches : on a des étudiants par exemple italiens et espagnols, mais aussi des brésiliens qui sont venus ici parce qu'ils estiment que dans leur pays ce n'est pas assez structuré sur le plan de l'orientation professionnelle, et du coup en France ils se repèrent un peu mieux, ils savent qu'ils vont pouvoir avoir un diplôme qui est reconnu. Ce sont des questions assez vastes sur la structuration, en fait je dirais que ça a un peu les défauts de ses qualités la structuration, si on se fait l'avocat du diable : d'un côté il y a un système qui est très structuré, parfois trop même, moi j'ai tendance à dire trop structuré parce qu'il y a des choses qui ressemblent à des « usines à gaz », et à force de trop structurer les choses ça les rend hermétiques. Donc il faut vraiment avoir après des objectifs très précis : ça on le voit bien par exemple les asiatiques, notamment les chinois, ils ont tout à fait compris, décortiqué, analysé notre système, ils

savent exactement quand ils arrivent dans un pays. Mais il font la même chose ailleurs et sur d'autres sujets, pour les études supérieures ils savent très bien par quelle porte ils peuvent rentrer, quel diplôme ils vont avoir et quelle correspondance ça aura.. Après tout dépend de la finalité. Les questions se posent différemment, c'est un peu compliqué, moi je trouve qu'il faudrait rendre les choses un peu plus simples et abattre un peu les petits murets qui existent entre le désir de pratiquer, d'avoir une pratique artistique, et puis l'entrée dans un établissement.

- Comment les enseignants font face aux familles d'une autre culture qui connaissent pas forcément le fonctionnement du conservatoire ?

Pour le fonctionnement général je suis d'accord avec vous oui, de savoir un peu vers quoi on tend et puis savoir quelles sont les missions de la structure ça aussi c'est un élément quand même important parce qu'on peut jeter la pierre facilement en disant oui mais là on prend pas les élèves ou parfois c'est sélectif ce qui est vrai aussi mais je crois qu'il y a aussi on a cette chance d'avoir quand même une structuration d'établissement avec des missions différentes à partir d'un point commun aussi et ça il faut pas l'oublier c'est quand même bien et vous voyez quelqu'un qui veut devenir professionnel de savoir que dans un conservatoire ou d'un tel lieu on peut se former à haut niveau, et puis on peut être dans une émulation d'autres étudiants ça c'est une dimension qui est importante... et puis c'est bien aussi de trouver des associations, trouver des écoles de musique municipales enfin communales des conservatoires communaux où on sait qu'il va y avoir une pratique simple de la musique qui va pas être hyper structurée jusqu'au troisième cycle ou au cycle spécialisé... après il faut pas se tromper de porte c'est un peu ça aussi, parfois il y a des confusions des gens qui disent, tiens il y a un conservatoire je vais rentrer dans le conservatoire... alors c'est vrai pour les débutants mais je pense que pour les entrées intermédiaires d'adolescents, bah oui parfois ça nécessite des prérequis que les gens n'ont pas quoi et rares, et on peut le déplorer aussi, rares sont les pratiques qu'on peut commencer assez tardivement finalement alors que dans un pays, ce qui est curieux dans certains pays on peut même faire des études supérieures en ayant pratiquement aucun acquis. Il y a des pays par exemple, dans des pays asiatiques une fois de plus, si on veut faire de la danse à 18 ans on peut commencer la danse à l'université à 18 ans. Ici quelqu'un qui va nous dire j'ai envie de faire des études de danse, on va lui dire à

18 ans mais est-ce que tu as déjà dansé ? Qu'est-ce que tu as déjà fait ? et on prendra nulle part quelqu'un qui a 18 ans et il a jamais pratiqué la danse. Une des seules disciplines qu'on voit ces genres de situations c'est le théâtre on peut rentrer en cycle d'orientation professionnel des comédiennes qui ont pratiquement aucune expérience du théâtre mais dans les autres disciplines c'est pas vrai..., sauf dans quelques disciplines musicales qui se commencent un peu plus tard mais ça se compte sur des doigts humains c'est tout.

- Est-ce que c'est possible pour les amateurs de commencer plus tard le conservatoire ?

Nous, on a certains nombre des missions, on a un établissement à rayonnement régional, donc ça veut dire aussi qu'on a comme mission de former si ce n'est les professionnels au tout cas les amateurs de bon niveau jusqu'au certificat d'étude musical ou chorégraphique ou théâtral, de former les pré-professionnels. On a aussi une filière universitaire, la licence d'interprète, donc forcément il y a des choix à un moment donné. On a des débutants aussi bien évidemment, mais souvent par exemple en orgue on a des personnes qui ont 16, 17, 18 ans voir parfois beaucoup plus. Alors on pourrait se dire : « est-ce qu'on a la place pour ces amateurs là ? »... Pas toujours. Parce que si un étudiants se présente pour faire par exemple soit plus tard le CEFEDM ou la licence d'interprète en orgue, et puis qu'on a aussi un entrée à horaire traditionnel un jeune adulte... c'est sûr que le choix par rapport à notre mission c'est de prendre celui qui est dans une filière pré professionnalisante plutôt, parce que c'est notre mission. Après il y a d'autres lieux aussi pour former les amateurs et puis pour la pratique amateurs, mais ce sont des choix qui répondent aussi les collectivités à un moment donné. Nous la ville nous a dit tout le secteur petite enfance ce n'est plus dans vos missions. Alors bien-sûr il y a des enfants, mais la petite enfance comme ce qu'on avait c'est à dire : les cours de découverte instrumentale, l'initiation musique et danse sur les enfants de 4, 5, 6 ans, ça ce sont des choses que le conservatoire ne fait plus, parce qu'à côté il y a aussi subventionné une partie de la ville, l'école de musique de ... qui propose ces activités là. Donc la ville a voulu un moment donné à repartir les choses.

Le système dans les écoles de musique est relativement simple. Le système qui est complexe c'est l'entièreté de tout le dispositif. C'est à dire, quand on est débutants jusqu'au future professionnel, de dire « ah oui il faut passer un diplôme, il y a un certificat d'études musical quand on est des bons amateurs, après on peut avoir un DEM ou un DEC ou un DET, et après

qu'est ce qui faut après le cycle spécialisé ? » Il faut rentrer dans un établissement d'enseignement supérieur qui couple avec l'université ou pas, un pôle supérieur qu'est ce qui ça va nous donner ? Est-ce qu'on peut avoir le diplôme d'État ? Une fois qu'on a le diplôme d'État... « ah il y a la fonctionne publique... ah oui parce que les professions sont dans la fonctionne publique... il faut passer un concours à côté de ça... » Oui, ça c'est compliqué mais pour d'autre professions aussi. Je pense pour pratiquer la musique il y a quand même plein d'endroits où on peut le faire. On sait que quand on est dans une petite commune s'il y a une école de musique, on sait que l'enfant va faire du chant chorale, on sait que l'enfant va jouer de son instrument et puis il va faire de la formation musicale. En gros il va faire ces trois choses là, donc ça c'est pas très compliqué après ça c'est complexifié. Ce qui peut être compliqué c'est pour des familles qui pensent que jouer d'un instrument c'est juste « j'ai l'instrument et puis j'y vais voilà », ça non effectivement, on est pas dans l'autodidaxie, ça ça peut être compliqué. Le seul cas où on le raconte c'est quand on a des traditions culturelles chez les manouchs par exemple, ça nous est arrivé, quelqu'un qui nous présente en guitare... oui l'enfant joue bien mais ne sait jouer que le répertoire qui a appris avec sa famille avec ses proches et puis comment on écrit ce parcours dans un conservatoire ? En lui disant que c'est peut-être pas le même répertoire, c'est compliqué là en ce moment effectivement.

Il faut que les familles comprennent là où on met les pieds, mais de la même manière qu'on rentre dans un club sportif : très vite une famille qui n'a pas compris, « tiens mon fils fait du judo » mais on lui demande d'aller faire une compétition... Il y a aussi un fonctionnement dans le sport, et curieusement en France on ne se pose jamais les questions en sport et on se pose la question dans les pratiques artistiques. C'est bizarre ça... ça veut dire que les gens comprennent très bien qu'effectivement, il faut un équipement, il faut une régularité et puis ça a l'air de choquer quand on parle en danse, en théâtre, en musique de ces questions là. C'est exactement la même chose, c'est physique un instrument on s'entraîne musculairement. Il faut arriver à passer ce message là et ça rejoint ce qu'on évoquait en début d'entretien moi je crois que ça, ça tient la dynamique de l'établissement. Effectivement si vous êtes dans un établissement qui n'est fait que de dispenser des cours on vient prendre son cours on s'en va. Effectivement quelle est la finalité de cette histoire là, si c'est juste organiser des cours individuels ? Ça revient au même de si on avait des cours particuliers. Du coup on ne comprend pas très bien, à part le plaisir qu'on peut y avoir ou pas d'ailleurs de trouver dans les cours particuliers. Mais si à côté de ça, vous avez dans un établissement, et moi j'estime

que c'est une force qu'on a ici, les parents qui fréquentent beaucoup l'établissement et qui voient qu'effectivement en pratique collective « ah oui quand même, ça a progressé et ils arrivent à jouer ces choses là, ils ont un réel regard et une écoute à ce qui se fait »... Il y a pas besoin de les convaincre à l'avantage, c'est évident. Je pense que les élèves comme le public on ne l'éduque pas. Au contraire c'est on moquer des élèves que de les laisser mariner dans un cadre sans exigence, c'est à dire sans finalité, sans faire voir vers ce qu'on tient, à faire plaisir à tout le monde dans un premier temps et après on s'aperçoit que les enfants ils sont très mallants, ils ont raison et nous aussi, mais d'être conscients de ce qui font. Je prends exemple d'ici, du chant chorale qui est très très développée, tout le monde chante, du premier niveau jusqu'au chœur adulte et jusqu'aux étudiants, donc dans toutes leurs scolarités même sur des cursus comme jazz, comme les musiques actuelles il y a du chant sur plusieurs formes. On a plein d'ensemble vocaux, les gens se posent même pas la question et on s'aperçoit que certains dont parti des chorale. Même s'ils ont un trajectoire tout à fait différent, ça forme leur goût et culture dans des styles très différents et ils s'aperçoivent très vite de la qualité de ce qu'ils produisent et le fait de souvent aller au concert, de se dire « ah oui là ce n'est pas mal ce qu'on arrive à faire », ils sont très critiques par rapport à ce qu'ils font et là se pose plus la question de la progression, il se pose plus la question de l'exigence, au contraire c'est évident. Je crois beaucoup à cet aller-retour entre ce qu'on fait et puis ce qu'on apprend. Il ne faut pas déconnecter d'un de l'autre surtout pas et je vois tous les concerts je suis présent ici, je vois bien les familles, c'est évident quand le public ressort en se disent « ah oui quand même il jouent bien ces élèves ». Il a eu dimanche dernier un concert réservé aux amateurs, tous les styles de musique, on avait des petits élèves qui jouaient et le public voit bien que c'est quelqu'un qui pratique son instrument régulièrement et puis qui s'investit, donc moi je crois que cette dynamique est virtuose. Mais s'il n'y a pas au bout de scène une production public ou un moment où on va avoir un vrai regard la dessus, s'amène pas loin, fin il me semble, c'est comme si quelqu'un qu'il s'entraînait toujours sans jamais courir, sans jamais pratiquer son sport, son loisir. Ici c'est quand même une chose qui est passé dans tous les esprits, parce que ça fait parti du projet d'établissement parce qu'il y a plein de pratique collectives à tous les niveaux et ça ça crée une dynamique franchement très prégnante dans l'enseignement. Après je conçois que ça peut être plus difficile dans certaines lieux. Moi j'ai enseigné dans des lieux très différents aussi, c'est vrai que plus on est loin d'un foyer, d'une vie artistique plus on est isolé. J'ai enseigné dans des syndicats mixte, où il

y a des antennes oui c'est compliqué de créer une vrai dynamique quand l'élève est un peu tout seul dans son coin, quand on dispense des cours dans un lieu qui n'est pas un vrai lieu de cours, quand on utilise des écoles, mais même dans des périmètres très urbains ici l'école de musique de ..., son projet au départ était d'aller dans tous les quartiers et puis ils se sont aperçu très vite que socialement ça marchait pas, c'est à dire que les élèves qui habitaient ... ne montaient pas pour des répétitions sur ..., il y avait des problèmes des déplacement, parce que tel quartier c'est un quartier qui est pas très fréquentable ou qui était perçu comme ça et très vite ça s'est resserré en centre ville. Maintenant il n'y a plus d'antenne d'école de musique de ..., l'école de musique de ... c'est un seul lieu. À cause des difficultés sociaux, ça veut dire que si vous êtes dans un quartier, l'idée c'est brasser un peu la population et puis de faire un peu que les gens se déplacent, mais c'est comme dans des syndicat intercommunaux, quand vous dites je vais prendre mon cours de formation musicale dans tel ville et puis il faut que j'aille à 20 km pour aller à la pratique d'ensemble et puis je refais 20 km pour aller à la formation musicale très vite ça capote ces genres des choses. Ça ne fonctionne pas, parce que d'abord il y a un coût, il faut se déplacer, il y a les horaires, il y a la disponibilité et très clairement passer de ... à la ..., ou passer de la ... jusqu'à ..., il y a des problèmes aussi de transport, de perdre de temps et puis d'image de quartier. Ils ont aperçu très vite que ça met à rien d'avoir ici dans l'école primaire des cours tard le soir où il y a juste un prof pour donner des cours de piano, un prof qui voit pas se collegues qui est tout seul, qui part à 22 heures... Les élèves qui viennent prendre ses cours de piano et qui contient aucun autre élève... ça n'a pas de sense. Il faut se poser ces questions là.

- Le but était la mixité sociale si j'ai bien compris ?

Oui le but but c'était la mixité sociale mais ça n'a pas marché, on peut la décrire sur le papier la mixité sociale mais...

Une fois de plus je pense que la mixité sociale ne se décrète pas. Ce n'est pas parce qu'on se dit oui il faut. Tout le monde est d'accord, fin presque mais sur l'idée que la mixité sociale c'est quelque chose de bien, mais il faut créer des conditions pour qu'il y a la mixité sociale. Une fois qu'on a mis ça sur le papier on est parti sur ces questions là, parce qu'effectivement il faut pouvoir analyser les causes de ces choses là ou les raisons. La cause peut être financière le plupart de temps, ça peut être culturel, ça peut-être géographique. J'ai dirigé

pendant des années un périphérique de ... un conservatoire avec beaucoup de deux cités. Il y a un truc tout bête : il y avait pas une ligne de transport en commun donc la mixité sociale pour la créer il faut que les gens se déplacent, et quand on n'a pas l'argent et on a pas le bus, on fait comment et qu'on ne peut pas aller à pied ? ça ne se fait pas. Souvent les élus me posaient la question : « est-ce qu'on pourrait arriver à réunir à un seul cité d'un conservatoire où une école de musique ? » Non, tant la ville est structuré comme ça, ce n'est pas possible. Il y a une réalité du territoire qui fait que la ville haute ne fonctionne pas avec la ville basse, c'est deux populations différentes, avec forcément des moyens différents, des conceptions différentes et puis surtout pas de transport et souvent le transport c'est la clé du système. Après il y a aussi la question financière et c'est là où ça rejoint ce qu'on disait l'État qui donne l'ordre, en disant « il faut ouvrir les structures ». Un des gros problème et majeur (j'ai vécu ça toute ma carrière et je peux dire maintenant avec le recul de ces choses là), c'est que l'État n'a pas réussi dans ces différents schémas d'orientations à faire en sorte que les collectivités se mettent d'accord sur les mêmes financements. Très clairement ça veut dire quoi ? Ça veut dire que sur une agglomération tout le monde trouve normal qu'on paie la même somme ,un ticket de bus ou un ticket de métro pour se déplacer sur un territoire, que le droit d'accès à la piscine ça soit le même partout et pour l'enseignement culturel artistique c'est complètement différent. Vous allez ici à même pas à 5 km vous allez trouver une école de musique où les droits d'inscriptions sont encore différents du conservatoire et puis vous faites encore 5 km ça va être encore autre chose. Donc ça c'est un sérieux problème et quand on parle justement d'accès à la culture la question principale c'est là. Si on prend l'exemple par exemple d'une métropole comme ici qui était avant une communauté d'agglomération : j'ai assisté à des réunions et jamais les gens sont attendu sur un droit d'entrée dans un équipement culturel qui serait unique. Ça ne fonctionne pas parce que ce sont les prérogatives territoriales, il y a le maire qui tient à son conservatoire, il y a le maire qui tient à son école de musique et puis d'un côté ça va être lié à la salle de spectacle, après ça va être lié à un orchestre qui existe et donc c'est un peu le territoire. Ils ont réussi à baisser le coût, j'ai dirigé un conservatoire avec des droits d'inscriptions hyper minimales et puis tout le monde pouvait rentrer et parfois on se disait que ce n'était pas assez cher, parce qu'il faut se poser ces questions là aussi. On est parfois dans une société où ce qui a de la valeur a un prix et parfois de faire de la gratuité c'est malheureux de dire ça mais on voit bien les musées sont accès gratuits maintenant à la métropole et depuis que c'est gratuit il n'y a pas plus du monde dans

les musées, ce qui veut dire que ce n'est pas un problème financier, c'est un problème culturel. Donc il faut qu'on se pose les mêmes questions, je dis ça parce que ça c'est une vraie réalité française territoriale, c'est la disparité des coûts de droits d'inscriptions, vous savez bien, vous êtes en région parisienne. Si vous êtes dans un conservatoire vous allez payer des sommes qui varient parfois du simple au sextuple, c'est un vrai souci cette circulation sur le territoire en fonction de droits d'inscription. Donc ça reste une vraie question d'égalité d'accès.

2. Deuxième entretien avec une personne travaillant dans un Conservatoire à Rayonnement Départemental (2/4/2019)

- À quelle catégorie socio-culturelle les enfants de votre établissement appartiennent-ils majoritairement ? Pourquoi selon vous ?

Je ne sais pas comment ça s'appelle mais c'est une catégorie sociale assez difficile, c'est souvent des familles avec des parents chômeurs ou monoparentales, ce sont des populations ouvrières et comme l'usine a fermé, il y a beaucoup de gens qui se sont retrouvés sans travail, c'est plutôt un milieu défavorisé. Mais comme on a la mise en place d'un cursus horaires aménagés ça permet en fait aux enfants quand même de faire de la musique.

- Vous parlez plutôt du CRD ?

À oui, parce-que à l'école de ... c'est différent, c'est comme au conservatoire quoi (CRR), c'est plutôt des familles aisées, des enfants de profs, des médecins. Moi j'ai pas d'enfants, j'ai que des adultes.

- Comment vous faites vous comme professeur pour diversifier le public ?

Moi je n'en tiens pas compte parce que de toute façon je m'adapte à leurs progression quelque soit, peu importe leur origine sociale. Par contre on sait que si l'enfant est moins suivi à la maison, les parents ne sont pas forcément derrière, il y a aussi toute une éducation des parents à faire en fait, donc c'est nécessaire la communication avec les parents, des petits mots, et des choses comme ça et pas forcément attendre beaucoup de travail à la maison. Au début je disais « vous allez faire ça... », en fait maintenant je leur demande de réviser ce qu'on a fait. Je fais beaucoup de travail en cours, après c'est qu'ils veulent revoir des trucs à la maison, ils le font mais c'est pas l'objectif prioritaire le travail à la maison. Non, je suis toujours pareil, je ne fais pas de différences. J'essaie de faire en sorte que c'est pendant le cours qu'il y a le maximum de choses qui se passent parce que je suis derrière. Sinon ça fait des inégalités qui apparaissent entre ceux qui ont les parents qui sont là et les autres qui ont les parents qui travaillent de nuit, qui ne sont jamais là. De tout façon on n'a pas le droit de donner des devoirs à faire, dans les textes, à l'Éducation Nationale c'est pareil on n'a pas le droit de donner des devoirs à faire mais des leçons à apprendre. Puis je sais qu'il y a l'instrument aussi donc moi je passe beaucoup par l'instrument en cours et je me dis que si pendant la semaine ils ont sorti l'instrument pour jouer leur morceaux c'est déjà du travail qui est fait quand même.

Je fais des choses très variées, après je me dis qu'on a quand même une mission de transmettre un répertoire, la musique savante donc c'est quand même le coeur. Et quand les élèves me disent « ah on pourrait pas chanter le truc de la radio », je dis « tu n'as pas besoin de moi pour apprendre à chanter ça tu l'entends tout le temps à la radio tu vas l'apprendre tout seul. ». Par contre j'essaie de valoriser leurs richesses culturelles, des enfants qui viennent de familles d'immigrés et j'ai souvent fait par exemple en fin d'année chacun essaie d'apprendre un chant de son pays aux autres, ça fait des trucs sympas et ils sont contents. J'utilise plein de choses en fait, de la musique traditionnelle que du jazz que la musique classique donc c'est déjà varié. Après quand ils sont plus grands on peut rentrer plus dans les détails c'est plus intéressant, parler de musique du monde...

Il y a une grande partie de la population maghrébine, il y a des cousins c'est marrant. Après j'essaie de partir de ça et faire un travail de formation musicale sur la petite chanson

sénégalaise, travailler un petit accompagnement, des choses comme ça. Sinon c'est du classique ou des chansons.

- Comment vous faites pour attirer les classes sociales qui ne viennent pas spontanément dans votre établissement ? Vous me dites que c'est la classe sociale qui existe, est-ce que c'était évident pour eux d'aller au Conservatoire ?

Alors la c'est pas moi qui fait le travail c'est mes collègues, il y a tout un travail d'effet d'initiation et découverte dans toutes les écoles. Avec ma collègue dumiste et la professeur de danse pour initiation musique et danse dans le CP, ils sont dans toute les écoles, et puis après ça s'est fait assez facilement. Les classes à horaires aménagés sont sur 3 écoles primaires de la ville, ça permet aussi de brasser différents quartiers de la ville et de mélanger aussi les élèves. Je pense qu'il y a un moment, il y a longtemps, le dispositif existait sur une seule école et ça a changé, maintenant c'est plus étendu et ça mélange les enfant aussi entre-eux, parce qu'ils se trouvent mélangés avec d'autres enfants d'autres écoles qui ne sont pas forcément dans leurs classes tous les jours. Les trois écoles sont dans des quartiers assez différents et d'ailleurs effectivement on a une école qui est plus dans les cités d'immeubles ou des choses comme ça. On se raconte que c'est plus difficile avec ces enfants par exemple souvent ils arrêtent la musique en CM2 par exemple. Mais depuis quelques années on essaie et ça marche et je crois qu'il y avait une année beaucoup d'élèves de cette école qui voulaient continuer au collège et le collège n'a pas voulu croire que c'était parce qu'ils avaient vraiment l'envie de continuer la musique, ils pensaient que c'était juste parce qu'ils voulaient aller dans ce collège par dérogation mais non en fait. Parce que d'un coup on avait présenté beaucoup qui venaient de cette école et c'est pas leur collège de secteur. Mais oui il y a des différences effectivement selon les écoles, c'est pas les mêmes quartiers donc c'est pas tout à fait pareil mais ça se passe pas trop mal, ils se mélangent bien je crois. Par exemple moi dans un cours je vais avoir des enfants de trois écoles ils sont mélangés et ça pose pas de problème, après il y a cette question de l'éducation des parents de venir au concert de venir aux auditions ça c'est aussi un truc qui c'est pas mal fait et qui marche très bien et on voit que avec des endroits où le conservatoire n'intervient pas depuis longtemps c'est un peu encore

en route et des endroits où le conservatoire a fait un travail déjà depuis des années c'est bien acquis donc on voit que ça marche donc il faut continuer.

- Vous pensez qu'il y a aussi la communication qui joue entre les parents?

Il y a pas mal de familles qui sont amis, je pense que ça joue mais c'est aussi à nous de leur expliquer les choses. Je crois que pour les enfants qui rentrent en horaires aménagés la directrice a instauré une réunion avec les professeurs et les parents pour que les parents sachent bien ce que ça représente, que c'est jusqu'au CM2 et l'investissement au temps aussi, parce qu'après il y a l'orchestre, il faut revenir... souvent les parents ils n'ont pas du tout d'idée, souvent même ils n'ont pas non plus du tout l'idée d'instrument. On voit les enfants, ils remplissent leur fiche de souhait et c'est toujours les mêmes instruments qui reviennent, c'est aussi parce qu'ils ne connaissent pas les autres. Maintenant on a mis en point un système : toute la première année d'horaires aménagés a un parcours un peu découverte pour les enfants, pour qu'ils ne fassent pas que du violon ou que du piano, parce que peut-être le cor c'est bien et du coup c'est sympa, c'est mis en place cette année ça. Donc il n'y a pas de choix d'instrument de la première année, il y a plutôt on les orientent vers les familles d'instrument et puis c'est ceux qu'ils savent de le début. On teste cette année cette histoire de parcours découverte. Avant on faisait sur une demie-journée, ils testaient les instruments mais on avait quand même des enfants qui demandaient de changer au bout du CE1, ils voulaient changer d'instrument donc on s'est dit que peut-être une période d'essai plus longue ça pourrait mieux marcher.

Après pour les enfants qui souhaitent continuer mais il n'y a pas le collège après qui fait horaires aménagés, ils peuvent continuer en horaires traditionnelles. Ceux qui vraiment veulent continuer, ils continuent. Ça leur change un peu parce que l'organisation est différente, parce que les cours sont le soir après le collège mais ceux qui étaient vraiment motivés ils continuent quoi qu'il arrive. Au lycée ils continuent chez nous s'ils veulent en horaires traditionnelles ça se passe bien et ceux qu'ils veulent aller en TMD on les envoie à ... c'est arrivé pour deux, trois cas je crois. C'est loin en fait pour les gens qui habitent à... pour aller à ..., déjà ils vont à ... pour aller au lycée, c'est pas tout près. Il y a quand même des élèves qui passent le DEM et ils ont tout fait au conservatoire.

- Dans quelle catégorie socio-professionnelle le taux d'abandon est-il le plus élevé?

On sait qu'il y a une école primaire avec les horaires aménagés qui arrête plus facilement que d'autres celle qui est plus du côté des immeubles, au quartier un peu plus difficile. On sait qu'on a plus de sens de les prendre entre guillemets ces élèves là. Il faut faire attention avec eux, ils ont d'autres préoccupations. Après tout ceux qu'ils sont élèves traditionnels je ne sais pas trop parce que c'est très variable, parce que c'est vrai aussi que les élèves en traditionnel c'est encore une autre catégorie sociale, comme il y a des frais d'inscription qui vont être différents selon le quotient familial, on est plutôt dans les catégories sociales un peu plus élevées. Alors les classes en horaires aménagés sont vraiment ouvertes à tout le monde et puis c'est gratuit.

- Est-ce qu'il y a des enfants qui arrêtent au collège parce qu'ils ne peuvent pas payer ?

Il y en a qui arrêtent, on fait la caution familiale et tout ça, après s'ils habitent dans la ville c'est un petit tarif mais ça peut être compliqué pour les familles qui ont plusieurs enfants par exemple. Il y a déjà des choses qui se sont mises en place au niveau tarifaire pour favoriser, aider et tout ça. C'est aussi des enfants qui font pas que de la musique, ils font du foot du judo, la piscine, ça fait aussi d'autres dépenses donc il y a un moment que les parents demandent aux enfants de choisir pour réduire parfois c'est la musique qui gagne c'est la vie des conservatoires je crois.

Il y a eu un moment l'orchestre à l'école dans une école où il y avait pas d'horaire aménagé, après ça n'était pas reconduit, ça avait bien marché pourtant, on a récupéré des enfants qui sont venus s'inscrire. Ça marchait bien mais une histoire d'argent, parce qu'il faut acheter les instruments... La mairie a dit que le conservatoire il faut qu'il réduise les dépenses, c'est la directrice qui était obligée de faire des choix.

On est sur deux communes, on intervient sur deux villes, c'est un syndicat intercommunal. On touche aussi un large périmètre. Il y avait un dispositif qui ça s'appelait amène ton prof à l'école donc c'était un élève qui venait dans sa classe avec son prof, pour expliquer aux autres enfants qui sont pas au conservatoire ce qui faisait il jouait un petit truc, il faisait un petit concert pour ses copains et après ça permettrait au professeur de faire essayer son instrument

à des élèves. Ça c'était sympa et ç'a permis aussi des enfants qui connaissaient pas ou qui n'osaient pas, qui disaient que c'est pas pour eux.

- Est-ce que vous impliquez l'environnement familial des élèves ? Si une famille ne veut pas s'impliquer quelles sont vos actions ?

S'il y a un problème c'est plutôt la direction qui s'occupe de ça. Si je n'ai pas des réponses par exemples d'un parent, je vais commencer par aller voir le professeur d'instrument, souvent il y a plus de rapport et des infos que moi. Après s'il y a des soucis ça va passer à la direction. Par exemple il y avait une enfant qui était sourde et les parents le n'avaient pas dit, la directrice a intervenue pour essayer de comprendre ce qui se passait. C'est aussi un truc d'éducation, ils n'avaient pas compris que ça pourrait poser problème. C'est souvent la directrice qui a ce rôle de médiation si vraiment c'est compliqué. Elle le fait très bien d'ailleurs.

Je trouve ça valorisant de travailler dans ces genres d'établissement parce que c'est vraiment amener la musique dans des familles qui se serait pas venu. On a vraiment une mission qui prend son sens parce que j'ai donnée des cours à ... un peu et à ... tout va bien, les enfants sont suivis ils sont dans des familles ou ils écoutent de la musique, Mozart ils connaissent déjà, à ... Mozart ils pensent que c'est le gars de l'opéra rock. Ça valorise le travail de l'équipe pédagogique je trouve.

Je vois à ... et à ... c'est tout près mais on a certaines familles de ... qui râlent un peu parce que l'orchestre c'est à ... et il faut se déplacer. Donc on essaie de faire des cours un peu dans les deux structures mais les locaux par exemple à ... ne permettent pas à faire l'orchestre, on a pas des grandes salles donc pour l'orchestre il faut forcément aller à ..., il y a des familles qui ont du mal à bouger aussi.

3. Troisième entretien avec une personne travaillant dans une École Municipale de Musique (4/4/2019)

- À quelle catégorie socio-culturelle les enfants de votre établissement appartiennent-ils majoritairement? Pourquoi selon vous ?

Alors, j'ai des enfant de maternel jusqu'au CM2, milieu rural, j'ai la campagne, j'ai un peu de tout, j'ai des zones prioritaires aussi. Donc c'est les enfants qui bénéficient de la musique et pas l'inverse, les enfants viennent dans l'établissement, les écoles.

Par contre j'ai aussi au conservatoire, à l'école de musique de, la c'est les enfants qui viennent et c'est plutôt des enfants, euh je ne sais pas comment on dit ça.. avec des familles un peu culture, ou d'enfants de campagne, mais j'ai pas d'enfants des zones difficiles, ils ont beaucoup de mal à venir s'inscrire dans des établissements de culture.

- Vous dites qu'ils ne viennent pas, pourquoi selon vous ?

Je pense que malheureusement la culture, tous les parents suivant les endroits ou on habite ou notre éducation on a pas les mêmes envies, ils sont pas ouverts du tout à la culture. C'est pas forcément le prix parce que tout est fait pour que ça soit le moins cher possible ou ça soit géré par d'autres services. C'est que les parents n'ont pas cette aptitude de vouloir amener leurs enfants à faire de la musique, à vouloir leur faire travailler, ça va être plus les activités qui n'ont pas de travail ou pas forcément, soit aucune activité. Souvent c'est des enfants d'enseignants ou des enfants avec des parents qui aiment la culture et qui sont baigné là dedans.

- Comment vous faites pour attirer ce public ?

Alors moi dans mon métier je fais en sorte d'élargir au maximum pour qu'ils viennent à l'école de musique donc avec les enseignants de l'école on fait des découvertes d'instrument des choses comme ça, avec la mairie on organise aussi des spectacles pour que les enfants

justement voient des spectacles voient des instruments voient comment se tenir sur scène voient ce métier là comme ça, on fait des sorties au théâtre des Arts pour leurs montrer aussi ce lieux et la musique qui peut être produite partout. Après moi dans mon métier, en faisant des écoutes en montrant des vidéos en leur faisant chanter, en leur faisant danser... avec toutes les pédagogies différentes les amener à vouloir aller s'inscrire et faire un instrument ou juste une pratique collective. Après c'est au bon vouloir de l'enfant et des parents mais c'est ce métier là qui que je pense permet aux enfants de pouvoir venir en découvrant à l'école et vouloir après s'inscrire dans les établissements spécialisés.

- Vous travaillez quels styles de musique avec eux?

On fait un peu de tout parce qu'on est accordé au projet d'établissement (de l'école, moi je suis associée, en fait je suis Éducation Nationale) donc suivant le projet, après ça m'arrive de varier si je veux faire quelque chose différent je fais quelque chose différent mais ça peut être du classique, ça peut être du moyen Âge, ça peut être de tout, de la musique traditionnelle, plein de choses différentes suivant les projets et l'ouverture qu'on veut donner aux enfants. On a pas de programme précis de l'Éducation Nationale mais par contre on a des objectifs de pédagogie, mais pas de thème précis ou d'époque ou de choses comme ça donc ils voient des choses très différentes. S'ils partent par exemple sur les émotions, je suis pas bloquée, je fais ce que je veux, après ils peuvent dire on part sur l'impressionnisme. C'est les maîtresses qui choisissent le thème après moi je m'adapte dessus. C'est par rapport au projet d'école qui dure deux - trois ans, après rien n'empêche si je veux faire trois séances sur le rap, je fais trois séances sur le rap. Après chaque musicien intervenant fait comme il le souhaite. C'est pas les enfants qui viennent c'est moi qui va à eux donc si je leur apporte pas ce qu'ils ont déjà si je relie pas à des choses que eux ont déjà c'est plus compliqué. Je peux prendre des chansons qu'ils écoutent tous les jours et leur montrer que par exemple dans une chanson qu'ils écoutent il y a une flûte, la flûte vient depuis longtemps et on va écouter plein de morceaux différents. C'est des enfants qui sont pas là d'eux même donc il faut qu'on les attirent et qu'on les intéressent. Ils ont entre parenthèse niveau zéro, parce qu'ils ne font pas du tout à la maison et ce n'est pas un domaine qui voient avec leur parents donc c'est vraiment de la découverte totale.

- Mais les enfants qui sont au conservatoire parfois ils ne savent pas pourquoi ils sont là non plus...

Bien sûr mais les parents ils les ont inscrit donc ils ont peut-être fait un musée... J'ai certains qui ne savent pas comment ça ressemble un violon... tu lui fais écouter un violon et il ne sait pas si c'est un instrument ou on souffle dedans ou si c'est un instrument ou on frotte... Des enfants qui n'ont pas le droit de chanter chez eux, suivant les régions suivant les familles, ils n'ont pas le droit. Après ils sont à l'école donc ils n'ont pas le choix mais je sais que à la maison ils n'ont pas le choix, ils n'écoutent pas de la musique, beaucoup d'enfants n'écoutent pas de la musique. Par contre tu vois les enfants qui chantent tout le temps à la maison qui dansent.. ça se ressent beaucoup dans le corps et dans l'écoute et c'est plus facile pour eux de chanter. Il y a certain qui n'arrivent pas à chanter qui ne savent même pas qui peuvent chanter mais même quand on fait des choses dans l'espace, on voit certain qui sont bloqués, ils ne bougent pas, ce n'est même pas la question d'arythmie ou de pas attendre c'est qu'ils ne savent pas comment. C'est pour ça que j'aime ce métier, il faut amener la musique là ou il y a beaucoup qui ont aucune notion.

Le problème du conservatoire c'est que tu t'inscris au foot par exemple c'est : tu y vas et après tu rentres. La musique c'est : tu y vas, tu y vas plusieurs fois parce que tu as la chorale, la formation musicale, l'instrument et puis quand tu rentres à la maison il faut travailler et puis des fois tu as les spectacles... C'est une activité qui demande énormément de temps, énormément de pratique et les enfants quand tu vas leurs montrer le violon ils disent « ah c'est super » et après ils se racontent qu'au bout de quelques cours il faut travailler. C'est une activité qui demande beaucoup de travail, alors que tu vas à la danse et c'est un travail pendant le cours, tu vas au foot c'est pendant le cours mais la musique demande du travail à la maison et d'avoir du soutien des parents, autant qu'enfant tu peux pas te dire tiens je rentre de l'école et je fais de l'instrument. S'il n'y a pas les parents derrière c'est vrai que c'est dur.

- Dans quelle catégorie socio-professionnelle le taux d'abandon est il le plus élevé?

Je pense que c'est la transition entre l'école et le collège, je pense que c'est ça le fait déjà du côté parent du stress, de ne pas arriver à tout faire... Et les enfants je pense qu'ils arrivent au collège ils voient ses copains qui vont jouer l'après-midi et eux ils vont au conservatoire faire

ses études. Je pense que le collège joue beaucoup, c'est un peu l'adolescence... et au collège ils ont moins du temps.

- L'implication familiale est-elle la même dans toutes les catégories socio-professionnelle?

C'est pas la même implication, c'est pas du tout la même implication. Je travaille en REP (Refondation de l'éducation prioritaire) et en plein centre ville alors que c'est à 200 mètres et les enfants ne sont pas du tout suivis pareil. En REP ils sont bien plus délaissés quoi, ils vont à l'école tout seuls, « les autres » : ils sont accompagnés ils font de la piscine, ils font de la musique. Les parents jouent un rôle hyper important. Comme je disais tout à l'heure, le fait de travailler l'instrument à la maison ce n'est pas l'enfant tout seul qui va se dire « allez je sors ma trompette et je vais souffler », en niveau scolaire c'est pareil : les niveaux scolaires sont différents, ceux qui rentrent et il font leurs devoirs et ceux (en raison prioritaire) qui rentrent et qui ne font pas leurs devoirs. Ça se ressent sur la concentration, la même séance en zone prioritaire ou en classe « normale » ce n'est pas du tout la même. Je ne peux pas faire la même chose. Si je fais la même chose, ça ne marchera pas. Je fais des séances par rapport aux élèves,. C'est à dire qu'en zone prioritaire : c'est le même temps 45 minutes, mais je vais faire cinq activités différentes parce qu'ils n'ont pas plus de dix minutes de concentration. Alors que « les autres », si tu décides de ne pas lâcher et de faire jusqu'au bout, parce qu'ils vont y arriver ils ne vont pas lâcher. En zone prioritaire tu ne peux pas, ils ne tiennent pas, une écoute c'est dix minutes maximum, ils sont en train de bouger partout. Le chant c'est pareil, ils ne peuvent pas rester en place; et moins de réflexion aussi, ça se ressent. Si je fais des devinettes ou des choses comme ça (faire deviner un instrument ou la famille), ça n'a pas de logique. Alors que ceux qui sont en centre ville et suivis, ils ont la logique, ils vont dire « j'ai vu ça la dedans », les autres non. Ce n'est pas qu'ils n'ont pas de logique, ce qui ne savent pas, ils n'ont pas le mécanisme de réfléchir et se dire « ça j'ai vu ». Ça se ressent dans le langage, ils ne parlent pas pareil, ils n'écrivent pas pareil et c'est le suivi de la maison. C'est normal, un enfant ne peut pas se construire tout seul, s'il est hyper volontaire mais encore. On n'a pas tous les mêmes capacités déjà de base. Mais non c'est pas du tout le même travail, il faut tout amener par le jeu et prendre de chez-eux et faire la séance à toi et pas se dire « j'arrive avec ma séance et je vais faire ça aujourd'hui ». Après je sais ce que je préfère

: les zones prioritaires. Je trouve que c'est là où tu donnes le plus de toi. Il faut que tu trouves plein d'idées, c'est hyper fatiguant mais c'est le plus intéressant justement, il y a beaucoup de boulot, beaucoup de choses à réfléchir et en même temps « les autres » sont très intéressants parce qu'ils sont intéressants de base. Tu ne vois pas les mêmes choses, mais tu n'amènes pas les choses pareil. Pour moi ils peuvent pas être pareil, déjà les parents ne sont pas pareils, c'est ce que je vois en zone prioritaire, je vois des parents très très jeunes, des parents qui ont 25 ans et ils ont trois, quatre enfants, c'est pas du tout le même mode de vie, il y a pas de cadre, un enfant s'il ne peut pas faire son instrument tout seule c'est qu'il ne peut pas non plus se dire à quelle heure il faut dormir. De ne pas avoir une mode de vie sens, ça joue énormément.

- Tu as eu des élèves qui se sont dit qu'ils vont s'inscrire au conservatoire ?

Ah oui il y a des élèves qui se sont inscrits, ça fait cinq ans que je suis dans la même école il y en a qui sont inscrits. Après ce qui est dur c'est quand ils commencent l'instrument : ils trouvent ça dur et puis il y a un spectacle et puis...

Il y a des dispositifs mis en place... On a fait venir les profs d'instrument à l'école, ça évite aux parents à les amener, on a fait avec quatre instruments. Grâce à ça les parents ne venaient pas, les enfants restaient à l'école, ça se faisait l'heure de la garderie. Donc sur douze élèves on a je crois trois. C'est dommage quoi et pourtant ce n'est pas le prix, vu que c'est pour les zones prioritaires les prix sont pas excessifs, il y a plein d'aide... On a eu beaucoup d'inscrits, tout le monde s'inscrit mais du moment qu'il faut aller dans le lieu on n'a plus personne. Il y a des parents pareil qu'ils se disent je ne vais pas amener ma fille là-bas, c'est même le lieu : ils se disent que ce n'est pas pour eux, ils disent « non qu'est-ce qu'on va faire là-bas ». Alors pourtant il y a leur copain d'école et ce n'est pas une grosse ville non plus mais il y a certains qui disent « c'est pas pour nous », parce que peut-être eux-mêmes en tant qu'adultes ils ne sont pas allés et c'est pas dans leur culture. Pour eux l'école de musique c'est fait pour les familles aisées, alors que c'est l'école de musique de leur ville, aller au foot ça leur dérange pas, mais l'école de musique reste un endroit culture je pense. Ces enfants ne vont pas à la médiathèque alors que c'est gratuit. Je sais qu'il y a des professeurs d'instrument qu'ils sont battus qui disent « venez ». C'est aussi un blocage... certains qui peuvent pas payer donc c'est les aides qui aident, mais on s'en fiche personne le sait, à part de la direction et la secrétaire

après entre élèves, les élèves ils ont rien à faire ils sont des enfants et ils s'en fichent et on s'en fiche de savoir comment tu paies ton école de musique, ton gamin il fait une activité. Après c'est une autre réflexion aussi comme on disait, ils ont un système de réflexion aussi peut-être différent, ils voient pas la priorité, ça fait quand même trois activités, l'instrument, ta formation musicale, la chorale... il faut aller trois fois mine de rien. Si tu as trois-quatre enfants, il faut s'occuper de trois autres...

Cette année les professeurs ne viennent plus à l'école, on change chaque année, maintenant on essaie de faire un orchestre à l'école, donc c'est plus amener la musique à l'école et pas faire l'inverse. Maintenant ce qu'on veut c'est apporter plus, on va faire l'orchestre à l'école donc ils vont avoir trois ans d'instrument. L'année prochaine les CE2 commencent et chaque année les CE2 commencent (jusqu'au CM2), donc ça fait une classe orchestre, mais est-ce que ces CM2 vont continuer au collège ?.... Ils ont fait trois ans d'instrument, c'est une classe complète entre parenthèse c'est obligatoire donc pour nous les enseignants ça fait des heures mais si ces enfants après s'inscrivent pas, ça aurait pas fait d'élèves pour le conservatoire... L'orchestre à l'école ne va pas être juste l'instrument : il va avoir une demi-heure d'instrument le lundi, une demi-heure de tutti le jeudi, c'est un peu comme le français ou le maths, c'est vraiment une matière à part entière, qui rentre dans le cursus scolaire, en plus que ce que je leur apporte avec la chorale.

Finalement c'est toujours les mêmes qui s'inscrivent à l'école de musique et ce n'est pas eux de la zone prioritaire. C'est toujours « la famille aisée ». On a trois élèves de la zone rural je crois sur je sais pas, mais à l'école en haut il y a six classes en primaire et on a trois élèves, parce que c'est la zone prioritaire. Je dois avoir à peu près 150 élèves je pense la haut, c'est vraiment très très peu.

Le problème c'est les parents ce n'est pas les enfants. Les enfants ils ont envie de jouer ils ont envie de trouver leurs copains à l'école de musique. C'est pas le prix non plus parce que le prix n'est... franchement surtout nous à la commune ou on est c'est accessif : il y a la CAF il y a plein de choses, donc c'est pas le prix non plus. C'est les parents malheureusement, pour moi en tous cas, après les enfants ils ont toujours l'envie de tout mais même pour les spectacles de fin d'année, les spectacles scolaires si on fait hors de l'école ils ne viennent pas, alors que c'est leur spectacle de fin d'année... C'est le problème de bouger et c'est des quartiers donc il y a le quartier de la haut (ils restent en haut) et le quartier de la bas (ils restent en bas). Les enfants entre eux ils s'en fichent mais ça reste des quartiers, c'est tout

bête parce que c'est pas une grosse ville mais c'est des quartiers. Même quand la mairie propose autre chose, des journées... les gens d'en haut ne descendent pas alors c'est fait pour tout le monde, c'est gratuit. C'est juste que c'est pas leur quartier. La ville fait vraiment tout, pourtant c'est toujours les mêmes qu'on voit. Les enfants de la zone prioritaire en haut ils sont tous dehors tout le temps tous seuls ceux de bas tu les vois pas dehors, tu les vois dehors s'il y a du foot, tu les vois dehors avec leurs parents mais tu les vois pas dehors seuls. C'est vraiment les gens du haut les gens du bas

- Est-ce que vous impliquez l'environnement familial des élèves ? Si une famille ne veut pas s'impliquer quelles sont vos actions ?

Malheureusement on ne peut rien faire, les enseignants insistent si tu vois qu'il y a des enfants qui vraiment ont envie on insiste mais malheureusement c'est pas une activité obligatoire entre parenthèse. Après je peux moins faire quelque chose parce que je ne connais pas les parents je les connais si justement ils vont à l'école de musique si je les croise souvent ou encore, donc les enseignants des fois ils demandent « pourquoi tu viens pas ? » « mes parents ils ont dit non ». C'est aussi ce que je disais au début que certaines familles ne font pas de musique et ils veulent pas attendre la musique. J'ai des enfants qu'ils me disent « mon papa m'a dit que ce que je chante c'est nul »... oui c'est nul pour lui parce que c'est un adulte mais toi t'es un enfant... Après il y a des textes très sympas et l'enfant disait « j'ai pas le droit de chanter ça chez moi ». C'est une mentalité aussi on ne réfléchit pas tous pareil. Je crois que la région en niveau musique bouge beaucoup pour les enfants en tout cas, on a l'opéra, des dumistes il n'y a pas beaucoup mais il y en a un peu quand même. La ville bouge quand même c'est déjà bien. Nous c'est les parents qui posent problème.

Bibliographie

Livres

- BOURDIEU, Pierre et Jean-Claude PASSERON, *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Les Éditions de Minuit, 1964
- BOURDIEU, Pierre, *L'école conservatrice : les inégalités devant l'école et devant la culture*, Revue française de sociologie, 1966.
- BOURDIEU, Pierre et Jean-Claude PASSERON, *La reproduction*, Les Éditions de Minuit, 1970.
- GRANDSERRE, Sylvain, et Laurent LESCOUARCH, *Faire travailler les élèves à l'école : Sept clés pour enseigner autrement*, ESF Sciences humaines, 2013.
- HENNION, Antoine, Françoise, MARTINAT et Jean-Pierre VIGNOLLE, *Les conservatoires et leurs élèves : rapport sur les élèves et anciens élèves des écoles de musiques agréées par l'État*, Paris, Documentation française, 1983.
- LESCOUARCH, Laurent, *Construire des situations pour apprendre : vers une pédagogie de l'étayage*, Paris, ESF Sciences humaines, 2018.
- MEIRIEU, Philippe, *L'école mode d'emploi : des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*, ESF Sciences humaines, 2000.

Textes officiels

- Ministère chargé des affaires culturelles : Décret n° 59- 889 portant sur l'organisation du ministère chargé des affaires culturelles, article 1, 1959.
- Préambule de la Constitution du 27 octobre 1946, IVème République, article 13.
- Déclaration universelle des droits de l'homme des Nations Unies, article 27, 1948.
- Présentation du budget des affaires culturelles, discours prononcé à l'Assemblée nationale le 9 novembre 1967.
- Ministère de la Culture : Décret n° 82-394 portant sur l'organisation du ministère de la culture, article 1, 1982.
- Conseil de l'Europe : *Déclaration finale du projet « culture et régions »*, Florence, 1987.
- Ministère de la Culture et de la Communication : *Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre*, 2001.

- Association Orchestre à l'école, *Charte de qualité des orchestres à l'école*, 2017.

Webographie

- MEIRIEU, Philippe, Différencier, c'est possible et ça peut rapporter gros, in *Vers le changement... espoirs et craintes. Actes du premier Forum sur la rénovation de l'enseignement primaire*, Genève, Département de l'instruction publique, 1995, pp. 11-41, in PERRENOUD, Philippe, *Gérer le temps qui reste: l'organisation du travail scolaire entre persécutions et attentisme*, Université de Genève, 2000. Disponible sur : https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_12.html#begin
- DONNAT, Olivier, *Pratiques culturelles 1972-2008 : Questions de mesure et d'interprétation des résultats*, étude du service « Département des études, de la prospective et des statistiques » du ministère de la Culture, 2011. Disponible sur : <http://www.culture.gouv.fr/deps>
- OCDE, *L'équité dans l'éducation : Éliminer les barrières à la mobilité sociale*, 2018. Disponible sur : <http://www.oecd.org/pisa/equite-dans-leducation-eliminer-les-barrieres-France.pdf>
- MARTIN, Laurent (2013) *Le Conseil de l'Europe et l'UNESCO pendant les années 1970 : la démocratisation au cœur ?* Disponible sur : <https://chmcc.hypotheses.org/725>
- Revues et ouvrages en sciences humaines et sociales : *Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu* (Idées économiques et sociales 2011/4, N° 166). Disponible sur : <https://www.cairn.info/revue-idees-economiques-et-sociales-2011-4-page-6.htm>
- Ministère de la Culture : Discours de Françoise NYSSSEN, ministre de la Culture et de la Communication, 2018. Disponible sur : <http://www.culture.gouv.fr/Presse/Archives-Presses/Archives-Discours-2012-2018/Annee-2018/Discours-de-Francoise-Nyssen-ministre-de-la-Culture-prononce-a-l-occasion-de-la-presentation-du-plan-Tous-musiciens-d-orchestre-le-mercredi-23-mai-2018>
- Ministère de la Culture : Discours d'Audrey AZOULAY, ministre de la Culture et de la Communication, 2016. Disponible sur : <http://www.culture.gouv.fr/Presse/Archives-Presses/Archives-Discours-2012-2018/Annee-2016/Presentation-des-nouvelles-ambitions-de-DEMOS-Dispositif-d-Education-Musicale-et-Orchestrale-a-vocation-Sociale>
- Démos, Philharmonie de Paris : https://demos.philharmoniedeparis.fr/le-projet.aspx?_lg=fr-FR

Mots-clés

Démocratisation culturelle ; démocratie culturelle ; public ; obstacles ; enquête de terrain ; service public ; accueil d'un large public ; pédagogie différenciée.

Résumé

À travers ce mémoire, nous avons remonté la volonté de l'État depuis plusieurs années, ainsi que les missions des établissements d'enseignement artistique pour une ouverture des établissements au plus grand nombre, puis nous avons analysé les classes sociales qui fréquentent majoritairement les établissements et les différents obstacles que certains peuvent avoir à franchir la porte d'un établissement. Ensuite nous avons étudié quelques dispositifs mis en place par des structures et des projets nationaux pour comprendre ce qu'il se passe réellement sur le terrain. Pour terminer nous avons analysé quelques pistes pédagogiques que les enseignants peuvent prendre en compte pour diversifier leur public.