



HAL
open science

La fabrique territoriale de la démocratisation des enseignements artistiques : Essai de sociologie pragmatique de l'action publique et pédagogique

Joris Cintéro

► **To cite this version:**

Joris Cintéro. La fabrique territoriale de la démocratisation des enseignements artistiques : Essai de sociologie pragmatique de l'action publique et pédagogique. Education. Université Lumière - Lyon II, 2022. Français. NNT : 2022LYO20044 . tel-04165251

HAL Id: tel-04165251

<https://theses.hal.science/tel-04165251>

Submitted on 18 Jul 2023

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

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



N° d'ordre NNT : 2022LYO20044

THÈSE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2

École Doctorale : ED 485

Éducation Psychologie Information Communication

Discipline : Sciences de l'éducation

Soutenue publiquement le 16 décembre 2022, par :

Joris CINTÉRO

La fabrique territoriale de la démocratisation des enseignements artistiques.

Essai de sociologie pragmatique de l'action publique et pédagogique.

Devant le jury composé de :

Xavier PONS, Professeur des Universités, Université Claude Bernard Lyon 1, Président

Marie-Pierre CHOPIN, Professeure des Universités, Université de Bordeaux, Rapporteur

Anne BARRÈRE, Professeure ordinaire, Université de Paris, Rapporteur

Antoine HENNION, Directeur de recherche, École Nationale Supérieure des Mines de Paris, Examineur

Maurizio PISERI, Professeur associé, Université du Val d'Aoste, Examineur

Françoise LANTHEAUME, Professeure des Universités, Université Lumière Lyon 2, Directrice de thèse

Contrat de diffusion

Ce document est diffusé sous le contrat *Creative Commons* « [Paternité – pas d'utilisation commerciale - pas de modification](#) » : vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ni l'utiliser à des fins commerciales.

Université Lumière Lyon 2

École doctorale EPIC

Institut des Sciences et Pratiques d'Éducation et Formation

Laboratoire Éducation Cultures Politiques (UR 4571)

La fabrique territoriale de la démocratisation des enseignements artistiques

Essai de sociologie pragmatique de l'action publique et pédagogique

Par Joris Cintéro

Thèse présentée pour l'obtention d'un Doctorat en Sciences de l'éducation

Sous la direction de Françoise LANTHEAUME

Présentée et soutenue publiquement le 16 décembre 2022 à l'Université Lumière Lyon 2

MEMBRES DU JURY

Anne BARRERE, Professeure des Universités, Université Paris Cité, CERLIS (rapporteure)

Marie-Pierre CHOPIN, Professeure des Universités, Université de Bordeaux, CEDS (rapporteure)

Antoine HENNION, Directeur de recherches, Mines Paris-Tech/PSL Université, CSI

Françoise LANTHEAUME, Professeure émérite, Université Lumière Lyon 2, ECP

Xavier PONS, Professeur des Universités, Université Claude Bernard Lyon 1, ECP

À Francis, qui s'en est allé quelques jours après la fin de la rédaction

REMERCIEMENTS

Parvenu au terme d'une course de fond qui m'est longtemps parue insurmontable, j'adresse mes remerciements à toutes les personnes qui, de près ou de loin, ont contribué à ce travail, sans qu'elles puissent, bien entendu, être tenues responsables du résultat final.

Mes remerciements vont en premier lieu à Françoise Lantheaume, qui a dirigé patiemment ce travail. Son exigence, son humour subtil et ses nombreux conseils ont été extrêmement précieux tout au long de ces cinq années de travail. Ils vont ensuite aux membres du jury, Anne Barrère, Marie-Pierre Chopin, Antoine Hennion et Xavier Pons, qui ont accepté de lire, d'évaluer et de discuter cette thèse. Je souhaite enfin remercier André Robert, qui en accompagnant mon mémoire de M2, n'est pas pour rien dans la poursuite de mes réflexions en doctorat.

Ce travail n'aurait pas été possible sans la bonne volonté et le temps des personnes qui ont bien voulu me rencontrer, supporter ma présence et mes questions. À ce titre, je remercie grandement François Journet qui a été à l'origine de ma rencontre, presque fortuite, avec le schéma métropolitain des enseignements artistiques et ses promoteurs. Mes remerciements vont également, sans pouvoir malheureusement les nommer, aux agent.e.s de la métropole de Lyon qui se sont montrés extrêmement bienveillants et curieux vis-à-vis de cette recherche. Il en va de même pour les directions des écoles de musique et conservatoires qui ont accepté de disséquer avec moi, une ou plusieurs fois le fonctionnement de leur établissement. Je remercie enfin les enseignant.e.s et les administratif.ve.s des écoles de musique (bien réelles mais au patronyme fictif) de Ludon, La Motte-du-Pic, Mérial et Cailloux-sur-Saône, sans qui cette enquête n'aurait tout simplement pas été possible.

Je tiens à remercier l'équipe (passée et présente) du CEFEDM AuRA, qui, il y a quelques années maintenant, m'a transmis le goût de la réflexion et de la castagne (discursive) sur les nombreuses questions que posent l'enseignement de la musique. Au passage, j'adresse mes plus sincères remerciements à Eddy et Hélène pour leurs encouragements ainsi qu'à Ralph qui m'a une fois de plus autorisé à piller la bibliothèque dont il a la responsabilité au mépris du règlement applicable au commun des mortels. Clin d'œil ensuite pour Nicolas, Samuel et Karine qui finissent des thèses qui s'avèrent prometteuses. Bon courage à vous ! Je remercie enfin Noémi Lefebvre pour ses conseils, son exigence intellectuelle et ses relectures qui ont été d'une très grande aide quand j'étais dans le creux de la rédaction.

Parce que le doctorat n'est pas composé à 100% de « thèse », je remercie chaleureusement Thierry Bouchetal, Marc Guignard, Quentin Magogeat, Pierre Champollion, Elodie Bellarbre et Annick Meissonier qui en m'acceptant dans leur équipe de recherche m'ont permis de faire un pas de côté extrêmement instructif vis-à-vis de ma thèse en me permettant de découvrir par l'ethnographie le monde de l'Éducation nationale et de l'école rurale ardéchoise. Il en va de même pour Françoise

Lantheaume, Amélie Derobert et German Fernandez-Vavrik, qui ont porté le projet MOVINGK, grâce à qui j'ai pu prendre la mesure de l'immensité du travail nécessaire pour mettre sur pied un projet européen et profiter des joies de discuter (*in english of course*) avec des universitaires venant de toute l'Europe. J'adresse enfin un grand merci aux collègues doctorant.e.s lyonnais.e.s et stéphanois.e.s avec qui j'ai eu le privilège de fonder le laboratoire-junior UCIP ainsi qu'à Stéphane Simonian, avec qui j'ai pu m'initier à la direction d'ouvrage. J'ai pendant ces 5 années bénéficié du soutien et des conseils de l'équipe administrative et des enseignants-chercheurs de l'ISPEF et du laboratoire ECP (Lyon et Saint-Etienne) qui sont peu à peu devenu des collègues de travail à mesure que je passais à travers le miroir universitaire. Je tiens à remercier tout particulièrement Solenn Huitric pour ses relectures ainsi que Jean-Yves Seguy, Philippe Foray pour leurs conseils et encouragements. Je remercie également les organisateur.ice.s – toujours bénévoles – des colloques, journées d'études et séminaires auquel j'ai pu participer et qui m'ont permis de présenter et soumettre à la critique des fragments de cette recherche.

Merci aux collègues doctorant.e.s, docteur.e.s et ATER du labo. Les discussions, scientifiques ou non, qui ont accompagné les hectolitres de caféine ingurgités avec vous durant ces dernières années ont été absolument centrales dans l'aboutissement de cette thèse. Merci à Amélie, Quentin, Lila, Gabi et Charlène qui m'ont initié, par la racine, au fonctionnement du monde universitaire ainsi qu'à Chloé, Tolga, Stéphanie, Marie, Amandine, Hugo et Sidonie qui ont été de super compagnon.ne.s de route. Merci aussi à Aurélie indispensable binôme de bureau et relectrice impitoyable. Merci enfin aux étudiant.e.s que j'ai croisé (en espérant ne pas trop les avoir abîmés) ces cinq dernières années et qui m'ont énormément fait avancer en tant qu'enseignant et plus largement en tant que personne.

À mes ami.e.s qui ne m'ont pas beaucoup vu ces derniers temps du fait de ce travail particulièrement prenant, j'adresse des remerciements teintés de sincères excuses. Ce temps-là se rattrapera ! *Special thanks* à Jimmy pour les longs débats téléphoniques allant de l'engagement militant sur les ronds-points à la recette véritable de la *boumiane*, qui m'ont bien aidé à tenir le coup. J'ai aussi une pensée particulière pour mes parents qui, loin d'être désemparés par leurs deux enfants qui empruntaient des chemins bien sinueux, ont été de précieux soutiens. Aussi, parce que les derniers kilomètres sont les plus difficiles, merci à Camille, Alex et Simone (c'est un chat) pour les séances de travail dans le jardin, à l'équipe de l'administration de l'ISPEF pour les glaces au bureau, ainsi qu'aux terrasses du premier pour me permettre de bosser pendant l'été. Merci enfin à Sophie, éternelle compagne de galère, pour les discussions sur nos thèses qui m'ont toujours remonté le moral. Enfin pour clore le générique, il n'y a pas vraiment de mots suffisamment signifiants pour dire ce que je dois à la patience, à la bienveillance et aux encouragements de Pauline qui, depuis les sentiers du maquis corse aux fjords norvégiens en passant par les ruelles odorantes des pentes de la Croix-Rousse m'a accompagné dans ce travail. Cette thèse, c'est un peu la tienne aussi.

NOTE AUX LECTRICES ET AUX LECTEURS

Écriture

Même s'il semble s'être masculinisé depuis plusieurs décennies, de très nombreuses femmes exercent au sein du secteur de l'enseignement artistique spécialisé. Elles constituent d'ailleurs la majorité de l'échantillon de personnes que nous avons pu rencontrer tout au long cette enquête. Nous avons néanmoins, pour ne pas alourdir la lecture d'un document qui est déjà particulièrement dense, décidé, lorsque l'utilisation du neutre n'était pas possible, de privilégier le masculin pluriel pour caractériser des groupes dont, bien souvent, les membres sont tout autant des femmes que des hommes. Si cette thèse ne porte pas sur les rapports sociaux de sexe et ne mobilise pas cette grille de lecture du social, elle n'entend pas minorer son importance dans la production d'asymétries de pouvoir entre individus et groupes sociaux – d'où la présence de cet avertissement.

Anonymat

Garantir la confidentialité et l'anonymat à ses enquêtés relève des fondements de l'éthique professionnelle du chercheur et de l'intégrité scientifique – de « l'honneur de la profession » pour reprendre une expression contenue dans le célèbre manuel écrit par Stéphane Beaud et Florence Weber. Nous avons anonymisé scrupuleusement la totalité des noms des personnes rencontrées au cours de l'enquête même lorsque ces dernières ne le souhaitaient pas – ce qui a parfois pu arriver avec des élus ou des directions d'établissement. Il en va de même pour les associations professionnelles et noms de communes, ces derniers ayant été remplacés par des inventions à sonorité locale. Toute ressemblance avec des noms de communes réels est tout à fait volontaire parce que pensée pour perdre celles et ceux qui – connaissant le territoire – tenteraient de remonter les fils de l'anonymat. L'utilisation peu esthétique d'un code en lieu et place d'un pseudonyme pour les personnes rencontrées, relève de la double volonté de brouiller les pistes et de prendre en considération les asymétries qui découlent des opérations d'anonymisation dans les travaux de sciences sociales (Coulmont, 2017). On pourra être néanmoins étonné de remarquer que quelques lieux sont cités sans être anonymisés. Ainsi, situer explicitement notre enquête au sein de la métropole de Lyon relève d'une exigence d'intelligibilité. Cette collectivité, unique en son genre, voit certains enjeux (notamment la création d'un instrument d'action publique destiné à démocratiser les enseignements artistiques) relever directement de son statut particulier d'où l'intérêt à la nommer – ce qui ne compromet pas pour autant l'anonymat des agents de cette institution que nous avons rencontré.

LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

ADDACARA : Association des Directeurs et des Directrices des Affaires Culturelles
Auvergne Rhône-Alpes

ASEAR : Association des Structures d'Enseignements Artistique du Rhône

ATEA : Assistant.e Territorial.e d'Enseignement Artistique

CEFEDM : Centre de Formation des Enseignants De la Musique

CFMI : Centre de Formation des Musiciens Intervenants

CNFPT : Centre Nationale de la Fonction Publique Territoriale

CNR : Conservatoire National de Région

CNSMD : Conservatoire National Supérieur Musique et Danse

CRC/CRD/CRR : Conservatoire à Rayonnement Communal/Département/Régional

CTM : Conférence Territoriale des Maires

DAC : Directeur.trice des Affaires Culturelles

DCVA : Direction de la Culture et de la Vie Associative

DEMOS : Dispositif d'Education Musicale et Orchestrale à vocation Sociale

DGA : Directeur.trice Général.e Adjoint.e des services

DGF : Dotation Globale de Fonctionnement

DGS : Directeur.trice Générale des Services

DRAC : Direction Régionale des Affaires Culturelles

EAC : Éducation Artistique et Culturelle

EA : Enseignement artistique

EEA : Établissement d'Enseignement Artistique

EMA : École de Musique Agréée

ENM : École Nationale de Musique

ESM : Enseignant.e.s / Enseignement Spécialisé de la Musique

ESM : Enseignement Spécialisé de la Musique

FM : Formation Musicale

FMR : Fédération Musicale du Rhône

FPT : Fonction Publique Territoriale

GT : Groupe de Travail

MAA : Musiques Actuelles Amplifiées

MAPTAM (loi) : Loi de Modernisation de l'Action Publique Territoriale et d’Affirmation des Métropoles

NACRe : Nouvelle Agence Culturelle Régionale

OAE : Orchestre À l'École

PCM : Pacte de Cohérence Métropolitain

PPO : Point de Passage Obligé

PTEA/PEA : Professeur [Territorial] d'Enseignement Artistique

SDEA : Schéma Département des Enseignements Artistiques

SMEA : Schéma Métropolitain des Enseignements Artistiques

SNOP : Schéma National d'Orientation Pédagogique

VPC : Vice-Président.e à la Culture

SOMMAIRE

Introduction générale 1

PARTIE I : Les voies de la démocratisation des enseignements artistiques 19

Introduction : (Re)-configurations d'un problème public (1959-2019) 21

Chapitre 1 - Entre national et local : l'exemple de la démocratisation de l'enseignement musical 27

- 1- L'État tutélaire et la structuration pyramidale de l'enseignement musical 29
 - 1.1- L'enseignement de la musique comme affaire d'État : une genèse française 29
 - 1.2- Une « première » politique musicale : le plan de dix ans pour la musique (1969-1979) 39
- 2- De la décentralisation à la territorialisation 53
 - 2.1- La musique comme pratique sociale : les années Fleuret 53
 - 2.2- Décentraliser et territorialiser l'enseignement de la musique de 1990 à aujourd'hui 64
- 3- Conclusion 87

Chapitre 2 - Le travail enseignant à l'épreuve de la démocratisation des enseignements artistiques 93

- 1- De la focale sociologique sur le travail des enseignants des disciplines artistiques 93
 - 1.1- L'émergence du travail enseignant dans la sociologie de l'éducation française 94
 - 1.2- Le travail enseignant dans la sociologie du travail artistique 99
 - 1.3- Bilan 106
- 2- Le travail au prisme de la démocratisation : l'exemple des enseignants de la musique 108
 - 2.1- Les enseignants spécialisés de la musique : éléments de présentation 110
 - 2.2- L'établissement comme organisation « scolaire » du travail enseignant 120
- 3- Une recherche exploratoire sur les changements dans le métier des enseignants de la musique 131
 - 3.1- Présentation de la recherche 132
 - 3.2- Quelques résultats sur l'évolution du travail enseignant 133
- 4- Question de recherche 141

PARTIE II : Cadrage théorique 143

Introduction 145

Chapitre 3 - Traduire et « fabriquer » la démocratisation 147

- 1- Sociologie de la traduction et questions éducatives 147
- 2- Quelques principes épistémologiques 149
 - 2.1- Une attention aux objets 149
 - 2.2- Le principe de symétrie généralisé 151
 - 2.3- Recomposer l'acteur 152
 - 2.4- Le réseau comme ontologie 154
 - 2.5- Épreuves 156
 - 2.6- Indéterminaton 157
 - 2.7- Boîte noire 158
- 3- Le modèle de la traduction 159
 - 3.1- Problématisation 160
 - 3.2- Intéressement 161
 - 3.3- Enrôlement 162
 - 3.4- La mobilisation des alliés 162

Chapitre 4 - Ce que font les dispositifs aux personnes 165

- 1- De la nécessité de faire un pas de côté 165
- 2- Étudier les relations entre individus et dispositifs 167
- 3- Une analyse processuelle des dispositifs 170
- 4- Dégager les fondements du travail normatif des individus 171

Problématique 173

PARTIE III : Enquêter sur la démocratisation des enseignements

artistiques : considérations méthodologiques 177

Introduction : Une approche réticulaire de la « démocratisation » 179

Chapitre 5 - Orientation d'une enquête sur la démocratisation des enseignements artistiques ... 183

- 1- De l'intérêt de saisir la « machine » de la démocratisation..... 184
 - 1.1- La démocratisation en train de se faire..... 184
 - 1.2- Les conservatoires : laboratoires du changement ? 187
- 2- Une enquête en trois temps pour bâtir un « observatoire » 194
- 3- Recueil des données 200
 - 3.1- Enquêter sur la « décision » métropolitaine quand l'enquêté ne rentre pas dans le cadre 201
 - 3.2- Une « ethnographie des dossiers » 204
 - 3.3- Les entretiens dans les écoles 213
 - 3.4- Le journal de terrain 217
- 4- Éléments sur l'analyse des données 218
 - 4.1- Problématiser, intéresser, enrôler 218
 - 4.2- De l'analyse des données des entretiens..... 221

Chapitre 6 - Quatre établissements « ordinaires » 225

- 1- Quelques points communs 225
 - 1.1- Organisation pédagogique des établissements 225
 - 1.2- Effectifs des établissements..... 228
 - 1.3- Statut et fondation des établissements 230
 - 1.4- Budget des établissements 231
 - 1.5- Les publics..... 234
- 2- Ludon, « une école qui est un peu en souffrance » 240
 - 2.1- Entrée sur le terrain 240
 - 2.2- Organisation de l'établissement 241
 - 2.3- Un marketing de la qualité 242
 - 2.4- Derrière le miroir, une situation précaire 244
- 3- La Motte-du-Pic, un conservatoire « modèle » 252
 - 3.1- Entrée sur le terrain 252
 - 3.2- Organisation de l'établissement 253
 - 3.3- « Maintenir l'excellence et ouvrir plus largement » 255
- 4- Cailloux-sur-Saône, une école municipale sur le déclin 261
 - 4.1- Entrée sur le terrain 261
 - 4.2- Organisation de l'établissement 262
 - 4.3- Une histoire mouvementée 263
 - 4.4- De multiples difficultés 266
- 5- MÉRIVAL, une école associative « ordinaire » 268
 - 5.1- Entrée sur le terrain 268
 - 5.2- Organisation de l'établissement 269
 - 5.3- Un établissement tremplin pour de jeunes enseignants 271
 - 5.4- De l'inconsistance du soutien municipal 273

PARTIE IV : Les trois temps de la fabrique territoriale de la

démocratisation des enseignements artistiques 275

Chapitre 7 - La construction collective d'un instrument d'action publique 277

- 1- Une administration faible au centre du jeu culturel local 277
 - 1.1- La DCVA, un acteur indéfini 280
 - 1.2- La culture, « 5^{ème} roue du carrosse » métropolitain ? 282
 - 1.3- Des directions d'établissements dans l'incertitude 284
 - 1.4- Des élus locaux dans l'expectative..... 288
 - 1.5- Une situation bloquée 290
- 2- Négocier entre pédagogie, économie et politique 292
 - 2.1- Intéresser l'exécutif métropolitain aux questions culturelles 292
 - 2.2- Un dispositif d'intéressement et d'enrôlement croisé 309
 - 2.3- « Des trous dans la raquette » 332
- 3- Un accord sur des finalités extra-culturelles ? 340

3.1-	La validation politique du texte.....	340
3.2-	Un instrument modeste ?.....	345
4-	Conclusion.....	355
Chapitre 8 – La production d’un réseau à trous.....		357
1-	« Présenter » le SMEA aux enseignants, retour sur quelques dispositifs d’intéressement	358
1.1-	De l’hétérogénéité des modes de présentation aux enseignants.....	359
1.2-	Intertextualités : du SMEA au projet d’établissement.....	379
2-	De l’hétérogénéité des dispositifs d’intéressement à la relative homogénéité de leurs réceptions... 389	
2.1-	« Ce n’est que du papier » : déclinaisons collectives sur le rôle paradoxal des projets d’établissement	389
2.2-	Du multi-emploi et de la précarité comme obstacles à l’intéressement des enseignants	398
2.3-	Des réceptions locales du SMEA	400
2.4-	Bilan	415
3-	Des relations complexes avec les communes.....	419
3.1-	Des inégalités territoriales	421
3.2-	Porte-parole contre porte-parole.....	430
4-	Conclusion : l’hypothèse d’un <i>Matthew-effect</i> métropolitain	436
Chapitre 9 – Démocratiser par dispositifs		441
1-	De nouveaux dispositifs	444
1.1-	EMAL : un dispositif périscolaire partenarial	444
1.2-	CMP : un dispositif d’initiation musicale.....	448
1.3-	EAM : Rien de neuf à l’horizon	451
1.4-	EMCS : un Orchestre à l’École qui fait débat	452
1.5-	Un travail qui ne fait pas rêver les enseignants ?	457
1.6-	Bilan	460
1.7-	Comparer l’incomparable ?	462
2-	L’expérience du travail dans les dispositifs	463
2.1-	Un public disposé à apprendre	463
2.2-	Contribuer au développement de l’établissement	473
2.3-	Faire ensemble.....	480
2.4-	Faire un travail de qualité.....	495
2.5-	Bilan	506
3-	Travailler aux frontières du métier.....	512
3.1-	Intervenir en marginal	512
3.2-	Un nouveau segment professionnel ?	515
3.3-	Une position délicate à définir.....	519
4-	Conclusion : un travail recomposé ?	525
Conclusion générale		531
1-	Retour sur la « fabrique territoriale de la démocratisation »	534
2-	Une territorialisation en demi-teinte	537
3-	Les traductions contrariées d’un instrument ambitieux	540
4-	Le travail enseignant au risque de la territorialisation.....	542
5-	Limites et perspectives d’approfondissement.....	544
Tableaux.....		547
Figures.....		548
Bibliographie		549

Introduction générale

Démocratiser les enseignements artistiques : un échec national ?

La culture et les arts jouent un rôle clé dans une éducation complète permettant l'épanouissement de l'individu. L'éducation artistique est donc un droit de l'homme universel pour tous les élèves, y compris ceux qui sont souvent exclus de l'éducation tels que les immigrés, les minorités culturelles et les personnes handicapées (UNESCO, 2006, p. 4).

Le postulat de la nécessité d'un accès global et universel aux arts et à la culture est aujourd'hui largement accepté dans ses principes. C'est notamment la position que défendent des organisations internationales comme l'UNESCO, qui dans sa Feuille de route de Lisbonne (2006), érige la culture et les arts au statut de « droit de l'homme universel¹ », éléments indispensables à l'accomplissement d'une éducation « complète », tournée vers l'amélioration de la condition humaine. On pourra ainsi noter qu'au-delà de la question de « l'universalité de l'accès » prescrite par ses signataires, cette déclaration institue l'éducation artistique en un moyen par lequel les sociétés – qu'il s'agisse ici de groupes, d'entités administratives ou d'États – agissent sur elles-mêmes. Cet « agir culturel² » (Arnaud, 2018) est devenu, au tournant de la seconde moitié du XX^{ème} siècle, une catégorie d'action publique légitime dans la plupart des États-nations occidentaux (Menger, 2010), une prérogative prenant selon les contextes, une place plus ou moins importante³ dans les affaires « culturelles » et « artistiques » alors en cours (Poirrier, 2011). Leur action, inscrite dans l'idéal de l'État-providence, s'incarne de façon générale dans des politiques dites culturelles – directement ou indirectement reliées à un corpus théorique et idéologique devant permettre de justifier et donner du sens à l'intervention publique – et plus prosaïquement par le biais d'équipements dédiés, créés ou réorganisés à cette occasion, devant rendre accessible au grand public les biens et pratiques culturels.

¹ Si l'idée selon laquelle les « droits culturels » peuvent être considérés comme des droits de l'homme est ancienne, ce n'est que dans le courant des années 2000 que son cadre d'application est discuté. Sur le plan international voir la Déclaration de Fribourg (2007) et en France ses mentions dans les lois NOTRe (2015) et L-CAP (2016).

² Pour Arnaud l'agir culturel est « l'ensemble des initiatives individuelles ou collectives qui, des mouvements sociaux aux intérêts organisés en passant par les entreprises marchandes et les acteurs individuels, font des pratiques culturelles un instrument de changement social » (2018, p. 9). Voir également Becker (2010, p. 178-206).

³ Dans le cas français, cet agir culturel est particulièrement ambitieux dans la mesure où, comme le souligne Dubois, « la mission de la politique culturelle est rien de moins que de définir un « projet de société » et choisir le type de civilisation vers lequel s'orienter » (1999, p. 240).

Aussi, le discours porté par l'UNESCO résonne-t-il de manière assez paradoxale⁴ en France, où l'idée d'un échec de la démocratisation culturelle⁵ (Donnat, 2008) est, depuis le champ politique⁶ jusqu'au champ académique, assez largement acceptée (Fleury, 2011). En effet, les travaux de Bourdieu et ses collègues sur les musées (Bourdieu & Darbel, 1966), ceux du centre de sociologie de l'innovation sur les conservatoires et leurs élèves (Hennion et al., 1983), ceux du centre de sociologie urbaine (Pinçon-Charlot et al., 1986, p. 174-179) sur les équipements culturels en banlieue ou encore les enquêtes du Département des Études, de la Prospective et des Statistiques du ministère de la Culture (DEPS) sur les « pratiques culturelles des français » (Donnat, 2011) constituent parmi d'autres travaux – et au-delà des divergences théoriques qui en distinguent les différents auteurs – un corpus fortement critique vis-à-vis de la capacité des institutions culturelles (et de leurs idéaux politiques sous-jacents) à rendre accessible au plus grand nombre les arts et la culture – pour reprendre le décret fondateur du ministère des Affaires culturelles. Sur le plan politique, les mobilisations de mai 1968⁷, les remaniements successifs des politiques culturelles, la montée en puissance du paradigme de la diversité (Rasse, 2013 ; Négrier & Bonet, 2008) et le brouillage progressif entre le savant, le populaire, le légitime et l'illégitime (Lahire, 2006) ont achevé de fissurer le projet français d'une démocratisation culturelle opérée par le truchement d'un « choc esthétique » issu de la rencontre entre un « public⁸ » – pensé à travers le besoin supposé de cette rencontre – et des œuvres. Devenue une « croyance » après mai 68 (Urfalino, 2010), un « projet politique vicié par l'ambition d'imposer la diffusion au plus grand nombre de l'arbitraire culturel des catégories dominantes » (Coulangeon, 2011, p. 93) la thématique de la démocratisation de la culture, sous couvert d'échec politique a donc « peu à peu quitté l'horizon de la politique culturelle » (Donnat, 2008, p. 55).

⁴ Comme le soulignent Négrier et Teillet (2019, p. 39), le discours des droits culturels, notamment défendu par l'UNESCO, est ambigu dans la mesure où il « n'a pas la même perspective et s'analyse d'abord comme une critique de la démocratisation. Il considère d'une part que la relative cohérence de l'ensemble de biens dont il est question n'est plus tenable dans une société marquée par la diversité. Il considère ensuite que la politique d'accès préconisée renvoie à une hiérarchisation contestable des cultures entre elles ».

⁵ Le terme est utilisé ici de façon générique pour qualifier les politiques menées par le ministère de la culture, visant globalement à rendre accessible au plus grand nombre les pratiques artistiques et culturelles. Pour une remise en question féconde sur le sens du terme voir Wallach (2006).

⁶ Si le discours sur l'échec de la démocratisation culturelle peut être perçu comme relevant du « folklore » politique (Saint Pulgent, 2013, p. 75), en ce qu'il permet de délégitimer un prédécesseur, on trouvera un désaveu qui n'est dirigé vers personne dans le discours de Françoise Nyssen, ministre de la Culture, prononcé lors de la présentation du plan « Tous musiciens d'orchestre », le 23 mai 2018. Voir également Tasca (2001).

⁷ Il est possible de citer la déclaration de Villeurbanne (1968) mais aussi des saillies pamphlétaires visant explicitement la politique culturelle, notamment assimilée à une « police de la culture » (Dubuffet, 1968, p. 15).

⁸ Fabiani (2004) rappelle comment la politique culturelle française, en relation avec un domaine artistique largement autonomisé depuis le XIX^{ème} siècle, s'appuie et se légitime au départ d'un « public inventé », souvent bien éloigné du « public constaté » qui ne présente pas les comportements que l'on « attend » de lui.

En matière d'enseignements artistiques, la discussion s'est alors peu à peu déplacée vers d'autres objets comme la médiation (Chaumier & Mairesse, 2013) et plus encore vers l'éducation artistique et culturelle (EAC), qui a par ailleurs pu être désignée, en lieu et place des institutions traditionnelles, comme une voie salutaire pour combler les inégalités produites par le modèle canonique de la démocratisation culturelle (Donnat, 2003) ou encore résorber la « fracture sociale » (Poirrier, 2016, p. 627), en contribuant par exemple « au développement de la citoyenneté et de l'intégration sociale » (Barrère & Montoya, 2019, p. 11). Loin de dissiper les controverses, la montée en puissance de l'EAC, poussée par des politiques interministérielles au tournant des années 2000 a permis d'observer l'éclosion de nouveaux débats, cette fois-ci relatifs aux objectifs à poursuivre, aux méthodes à appliquer ou à la façon d'organiser la rencontre avec les artistes⁹. En parallèle de ce débat, on a pu voir se développer un ensemble d'organisations associatives ou para-publiques mobilisant explicitement la pratique artistique au service d'objectifs « sociaux », répondant *a priori* aux critiques classiques en élitisme adressées aux établissements d'enseignement artistique traditionnels. C'est notamment le cas de DEMOS¹⁰ et Orchestre à l'école¹¹, deux identités remarquables de l'EAC en matière musicale qui s'adressent prioritairement et explicitement aux publics issus des classes populaires – dits « empêchés ». S'il n'est pas ici l'endroit de discuter du bien-fondé de ces initiatives, de leurs résultats, de leur rapport aux questions de justice sociale (Benedict et al., 2015) ou des prémisses du discours sur les « effets » de l'art (Gaztambide-Fernandez, 2013) qui sous-tend systématiquement leur action, on peut néanmoins remarquer qu'elles participent à mobiliser l'attention publique et étatique vers les objectifs des actions, la mesure de « l'impact » des interventions artistiques (Montoya, 2019; Lauret, 2017; Winner & Cooper, 2000) et les dispositifs¹² eux-mêmes. Ce mouvement a eu pour effet d'invisibiliser, voire délégitimer, les acteurs et les institutions plus traditionnels, associés au projet initial de « démocratisation culturelle » – comme les écoles de musique et les conservatoires.

⁹ Nous parlons ici du Plan Lang-Tasca. Pour une présentation de ce plan voir Lismonde (2002).

¹⁰ Dispositif d'éducation musicale et orchestrale à vocation sociale. Créé en 2010 à l'initiative de la Cité de la Musique et aujourd'hui porté par la Philharmonie de Paris, ce dispositif de pratique orchestrale, fondé sur un maillage partenarial dense et un fort mécénat, s'adresse aux enfants « de 7 à 13 ans habitant des zones défavorisées [...] qui ne disposent pas de ressources économiques, sociales ou culturelles suffisantes, ou qui n'ont pas la mobilité nécessaire pour accéder à la pratique instrumentale et au patrimoine de la musique dite classique » (Deslyper et al., 2016, p. 13).

¹¹ L'association Orchestre à l'École (OAE) est née en 2009 à l'initiative de la Chambre Syndicale de la Facture Instrumentale. Elle finance et accompagne la mise en place d'orchestres en milieu scolaire.

¹² Cette focalisation sur les dispositifs va de pair avec les mutations caractérisant l'ordre scolaire contemporain (Barrère, 2013b). L'idée que les dispositifs pourraient par eux-mêmes changer les choses fait écho « au sens commun d'une société pour laquelle la technique se réduit à son utilité et à ses instruments et possède une capacité intrinsèque d'organiser le monde » (Albero & Thibault, 2009, p. 59).

Un déclin de l'enseignement artistique spécialisé ?

Ce propos s'est donné à voir de façon particulièrement saillante dans un récent article du Figaro¹³. Derrière un titre choc, l'article chronique la perte de vitesse des institutions par lesquelles s'organise traditionnellement la transmission des pratiques artistiques et culturelles. Absentes du débat sur les dispositifs et les effets des interventions artistiques et culturelles, associées à des conceptions pédagogiques particulièrement conservatrices, élitistes et de ce fait socialement stigmatisantes, les écoles de musique et les conservatoires – « têtes de gondole » des établissements d'enseignement artistique – seraient ainsi sur le déclin, dépassées par des organisations à la fois plus efficaces socialement et plus en phase avec leur temps – parce que plus souples pour les familles et plus justes socialement. En dépit des protestations des associations professionnelles¹⁴, la dynamique politique du moment sembla donner raison à l'article du Figaro : c'est avant tout en direction de ces dispositifs d'EAC que se sont dirigés la communication et les efforts financiers de l'État ces dernières années, à l'image des annonces relatives au plan « tous musiciens d'orchestre » lancé dans le courant de l'année 2018¹⁵ ou encore à celle de l'objectif 100% EAC fixé par le gouvernement en 2021.

Ce camouflet médiatique¹⁶ s'ajoute ainsi à la liste des critiques, issues aussi bien du monde politique qu'académique, à l'endroit des conservatoires et des écoles de musique, qu'on peut classer, indépendamment de leur provenance, en trois catégories différentes. La première critique est relative à la fermeture sociale. En effet, plusieurs travaux ont remarqué que la population fréquentant les écoles de musique et les conservatoires se caractérise souvent par une surreprésentation des classes moyennes et aisées (Hennion et al., 1983), qui persiste même lorsqu'elles sont géographiquement minoritaires (Tranchant, 2016; Pinçon-Charlot & Garnier, 1985), alimentant un procès en élitisme renforcé par la faible professionnalisation (Papadopoulos, 2004, p. 87) des élèves de ces institutions, difficilement soutenable au plan politique pour les élus locaux. La seconde critique, consubstantielle à la première pose les modalités de la transmission ayant cours dans ces établissements comme un ensemble de

¹³ Bavelier, A. (7/10/2019). Les Conservatoires ne donnent plus le "la". Le Figaro, 30.

¹⁴ Le président de la Fédération Française de l'Enseignement Artistique (FFEA) s'était alors fendu d'une lettre ouverte au Figaro, reprise dans plusieurs *media*, parmi lesquels on pouvait compter France Musique.

¹⁵ Il est intéressant de souligner que dans le discours ministériel accompagnant l'annonce de ce plan, les dispositifs DEMOS et EAC sont présentés comme répondant aux faiblesses, notamment en termes d'ouverture sociale, des conservatoires et autres écoles d'art.

¹⁶ Au-delà de cet épisode il est possible de citer les nombreuses déclarations émanant du ministère de la Culture faisant état du caractère prioritaire de « l'EAC », au détriment de l'enseignement artistique spécialisé. Voir Montoya (2017, p. 39-40).

pratiques inadaptées à l'élargissement des publics. En effet, les mêmes travaux soulignent la prégnance du code écrit (du signe sur le son) dans les études musicales, code dont la connaissance a longtemps été un préalable à la pratique d'un instrument. Aussi la forme scolaire qui caractérise ces institutions et l'influence encore prégnante d'un modèle de formation « professionnalisant » (Chagnard, 2017), peut agir comme filtre social, rejoignant la première critique. La dernière critique est relative à la fermeture « esthétique » de ces établissements, qui ne proposeraient bien souvent que des enseignements relatifs à la musique savante. Si la situation sur le sujet a largement évolué ces dernières années avec l'inclusion quasi généralisée des musiques actuelles amplifiées (MAA), du jazz, des musiques traditionnelles, et plus encore de la danse ou du théâtre des travaux ont mis en évidence qu'elles ne renouvellent pas les formes institutionnelles de socialisation, particulièrement dans le domaine musical (Deslyper, 2013).

Il est intéressant de noter que ce faisceau de critiques traverse le processus de structuration du secteur de l'enseignement artistique spécialisé et qu'il a été dans ce sens – au moins partiellement – pris en compte par les pouvoirs publics qui ont, comme cela a pu être observé dans le cas de l'Éducation nationale (Derouet, 2006), cadré la (re-)structuration du secteur en considérant la professionnalisation (Bourdoncle, 1993) puis l'organisation du travail des enseignants comme des « problèmes » faisant obstacle à la démocratisation. Il est à également à rappeler que depuis le début des années 1970, l'État a lancé une dynamique de professionnalisation de l'enseignement artistique spécialisé, via la création de titres et au cours des années 1990, de centres de formation dédiés à l'enseignement. L'État agit également, depuis le milieu des années 1980, dans le sens d'un cadrage particulier de l'activité pédagogique en encourageant notamment le travail collectif au sein des établissements, le travail en réseau avec d'autres établissements d'enseignement artistique mais également avec d'autres « partenaires » territoriaux. Si elle ne manque pas de provoquer des controverses dans le cercle des professionnels de l'enseignement artistique, cette spirale réformatrice de long cours est invisible dans le débat public sur l'éducation artistique, comme le souligne la courte mise en perspective qui précède.

Cette dynamique pourrait donc laisser penser que les institutions « traditionnelles » d'enseignement artistique – écoles de musique, conservatoires, écoles de danse et de théâtre – en dépit de leur volonté de se réformer sont les vestiges encombrants d'un passé désormais révolu, et à ce titre, relégués hors du jeu de la diffusion des pratiques culturelles et artistiques.

Un impératif pour les collectivités territoriales

Tout porte néanmoins à nuancer fortement une telle hypothèse. Sur le plan politique, la perte de vitesse de l'État dans la conduite des politiques culturelles a déplacé depuis un certain nombre d'années le centre de gravité de ces dernières vers les grandes villes et particulièrement les métropoles (Saez, 2012, p. 40) – manifestation culturelle du « retour des villes européennes » (Le Galès, 2003). On pourrait également ajouter que la logique de municipalisation de la culture (Urfalino, 2010), entamée dès le milieu des années 60, a permis, en parallèle de la politique culturelle nationale, le développement progressif d'un réseau dense¹⁷ d'établissements d'enseignement artistique sur le territoire national¹⁸, presque exclusivement géré et financé par les collectivités territoriales¹⁹. Il est ainsi possible de relativiser le discours de l'État, qui, au gré des vagues de décentralisation, occupe une position se rapprochant d'une version affaiblie de l'idéal-type du « pilotage à distance » (Epstein, 2013), qui se manifeste principalement via une politique de labellisation et de certification (Saez, 2009, p. 32) des établissements – les fonctions de contrôle et d'inspection étant devenues bien plus rares que par le passé. Sur le plan professionnel, l'hypothèse d'une concurrence entre les dispositifs d'EAC et les établissements « traditionnels » est elle aussi à relativiser, ces derniers étant directement ou indirectement impliqués, par le biais de leurs administrations ou de leurs enseignants, dans leur fonctionnement local²⁰.

En plus de participer à bâtir la légitimité politique des élus locaux (Freyermuth, 2012) pour qui la culture est devenue au gré de la décentralisation « un attribut nécessaire de la puissance politique » (Saez, 2009, p. 30), les bénéfices symboliques de ces établissements s'inscrivent

¹⁷ A ce sujet, Négrier et Teillet (2019, p. 13) notent que « les financements culturels des seules collectivités territoriales sont évalués à plus de 9 milliards d'euros annuels, soit plus de deux fois le budget culture du ministère éponyme ».

¹⁸ Pour l'année 1993, une enquête menée par le CREDOC (1993) pour le compte du ministère de la Culture, estimait qu'il existait entre 1200 et 1300 écoles de musique et/ou de danse publiques sur un total d'environ 6000 écoles (privé et public compris). En dehors des seuls établissements publics agréés par le ministère de la Culture, on ne dispose pas de vision d'ensemble plus récente sur l'enseignement artistique en France. Pour l'évolution du nombre d'établissements reconnus par le ministère de la culture, voir tableau 2 (p. 62).

¹⁹ Ce type de questionnement mène assez rapidement à disserter sur l'influence des politiques culturelles étatiques au « local ». En montrant que la tâche est souvent partagée (Teillet, 2002) et le processus moins linéaire qu'il n'y paraît (V. Dubois, 1995), les travaux sur la question laissent à penser que ce n'est probablement pas la bonne manière de poser le problème.

²⁰ S'il serait très probablement maladroit de voir ici à l'œuvre une « guerre de territoires » (Abbott, 1988) entre professions rivales, on peut aussi souligner que l'institutionnalisation encore parcellaire des dispositifs ne garantissant pas de positions stables et pérennes, les institutions traditionnelles demeurent très attractives pour les enseignants de disciplines artistiques, laissant apparaître les tâches reliées à l'EAC comme du « sale boulot », ce qui rejoint par ailleurs les constats récemment opérés dans le champ de la médiation culturelle (Eloy et al., 2021).

inévitablement dans les politiques culturelles, éducatives, sociales locales. Elles alimentent ainsi les stratégies culturelles des villes (Taliano-des Garets, 2007; Vivant, 2007) et des intercommunalités (Négrier et al., 2008) en matière de « développement local » (Greffé et al., 2005) ou encore d'emploi, affaires dont l'importance est exacerbée à l'heure des « villes créatives » (Florida, 2002) et de la lutte à laquelle elles se livrent pour attirer certaines catégories de la population. Au demeurant, si les collectivités territoriales attribuent à la culture et sa démocratisation une importance particulière, elles rompent en contrepartie avec une certaine dépolitisation qu'incarnaient jusqu'alors les politiques étatiques en la matière (Arnaud, 2018). En inscrivant au centre du jeu politique territorial la culture et les élus qui la portent, elles réinjectent une forme d'incertitude – notamment sur l'engagement, le « dégageant » (Sibertin-Blanc, 2012) ou « l'instrumentalisation » (Saez, 2009, p. 43) que font les élus des arts et de la culture – dans les rapports qu'entretiennent les acteurs du secteur culturel avec ces politiques (Négrier et al., 2008, p. 99).

Aussi, au-delà sa remise en cause en tant qu'idéologie et programme politique national, la « démocratisation culturelle » demeure une question d'actualité, un impératif avec lequel doivent composer les collectivités territoriales (régions, départements, communes et regroupements), qui sont devenues, au gré des vagues successives de décentralisation des acteurs privilégiés de la gouvernance territoriale des politiques culturelles (Négrier & Teillet, 2013), les principales garantes de l'organisation et du financement de l'accès aux pratiques artistiques et culturelles. Il faut rappeler que les critiques de la « démocratisation culturelle » s'ils ont appelé à l'abandon définitif de la notion, ont toujours défendu le thème de l'élargissement des publics des établissements artistiques et culturels publics (Donnat, 2008, p. 59), ce qui peut permettre d'expliquer en partie le maintien de la notion dans le débat public. Dans la pratique, il est d'ailleurs nécessaire de souligner que « l'étendard de la démocratisation » (V. Dubois, 1999) reste un jalon qui structure les relations entre élus, professionnels et acteurs divers de la culture, un référentiel²¹, dilué dans la pratique mais néanmoins très partagé. Il est d'ailleurs possible d'ajouter que les principes sous-jacents à l'idéal de démocratisation de la culture sont d'autant plus partagés qu'ils s'inscrivent dans des valeurs « civiques » d'égalité et d'unité particulièrement structurantes dans le modèle républicain français conférant à cette idéal, une « légitimité absolue » (Ritaine, 1983, p. 11).

²¹ Muller (2010) définit le référentiel d'une politique comme « un ensemble de prescriptions qui donnent du sens à un programme d'action publique en définissant des critères de choix et des modes de désignation des objectifs. Il s'agit à la fois d'un processus cognitif fondant un diagnostic et permettant de comprendre le réel (en limitant sa complexité) et d'un processus prescriptif permettant d'agir sur le réel » (p. 556).

L'actualité de cette question est mise en lumière par le régime d'austérité budgétaire avec lequel doivent composer les collectivités depuis quelques années. Cette contrainte, et les débats parfois véhéments qu'elle produit entre citoyens et élus – à l'occasion du retrait provisoire de la (maigre) subvention d'État aux Conservatoires à Rayonnement Régional (CRR) ou de licenciements dans un conservatoire – révèle l'attachement à cet impératif démocratique et aux établissements par lesquels il s'incarne, qui tout en étant contestés demeurent largement plébiscités. Force est donc de constater que l'impératif de la démocratisation de la culture et les établissements d'enseignement artistique, tout aussi contestés qu'ils soient, demeurent un des moyens par lesquels s'organise « l'agir culturel » des villes et des métropoles, un point de passage, tout aussi obligé que source de questionnement, à l'heure où les droits culturels tendent à devenir une référence mondialement partagée. Ce que l'on constate, c'est donc moins le déclin de l'enseignement artistique spécialisée que la redéfinition généralisée de ses missions à l'échelle territoriale.

Sans qu'il rende justice à la complexité de la situation, ce rapide panorama incite à saisir par l'analyse sociologique la tension entre l'impératif de démocratisation auxquelles sont soumises les collectivités territoriales et les établissements d'enseignement artistique sur lesquels ces politiques s'appuient. Cette relation est d'autant plus problématique qu'elle est traversée par un faisceau de critiques tout à la fois convergentes et contradictoires vis-à-vis de leur fondement normatif et dont il s'agirait de ne minimiser ni les fondements « objectifs », ni la capacité des différents acteurs impliqués à les prendre en compte dans leurs pratiques quotidiennes. Finalement, entre impératifs politiques, dynamiques territoriales, attentes citoyennes, logiques professionnelles et critiques des apories et des inégalités de diffusion des biens culturels, l'organisation de la démocratisation des enseignements artistiques constitue une activité importante et problématique, notamment parce qu'elle s'appuie sur des institutions, des établissements, des équipements contestés²². Voici donc le cadre dans lequel s'inscrit cette thèse, qui pose la question – pour l'instant générale – de savoir comment s'organise la démocratisation des enseignements artistiques au plan territorial. Cette manière de considérer la démocratisation davantage comme un processus que comme un résultat, nous amène à devoir fonder l'acception du terme un peu plus précisément.

²² L'idée selon laquelle les établissements d'enseignement artistique seraient « contestés » n'est pas propre à la France. Elle s'observe plus nettement aux États-Unis, en Grande Bretagne ou encore en Australie, où l'existence de ce type d'établissement est remise en cause par les pouvoirs publics (Schmidt & Colwell, 2017), au même titre que les disciplines artistiques dans les curricula (Major, 2013 ; McMurrer, 2008 ; Wright & Finney, 2010). Aussi, la question de la nature des liens à développer entre ces établissements et la société dans son ensemble agite particulièrement les débats académiques et professionnels internationaux (Tregear et al., 2016).

La « démocratisation » comme agencement

Le sujet de la « démocratisation » est un thème commun aux sociologies de l'éducation et de la culture. Ces deux champs de recherche, assez proches au regard des débats qui les traversent, nous permettent de saisir les manières habituelles de penser la démocratisation en sociologie.

Ainsi, il est d'usage de considérer la démocratisation, qu'il s'agisse du cadre scolaire ou culturel, en premier lieu comme le résultat mesurable d'une action politique. Dans cette perspective, elle est envisagée comme un état particulier des relations entre un « public » donné et des « équipements », scolaires ou culturels, qui peut être quantifié pour être confronté à l'objectif premier de l'intention politique. C'est notamment le travail qui est mené depuis de nombreuses années par le Département des Études, de la Prospective et des Statistiques (DEPS) du ministère de la culture via ses enquêtes sur les pratiques culturelles des français (Donnat, 1996) ou côté Éducation nationale, par des historiens comme Antoine Prost (1986) ou encore des sociologues comme Pierre Merle (2017). Au-delà du fait de proposer une typologie de l'état des relations entre un « public » et des « équipements », comme le fait par exemple Passeron (2003), ce type de travaux permet de statuer, chiffres à l'appui, sur la nature plus ou moins « démocratique » d'une politique donnée. Logiquement, cette manière de présenter la démocratisation fait porter le débat sur la méthode, mais surtout, comme a pu le montrer Glevarec vis-à-vis des questions culturelles (2016), sur la façon dont est définie cette notion. En effet, comme le rappelle Merle (2017, p. 73), les définitions sous-jacentes de la démocratisation influencent les manières de mesurer et déterminent bien souvent le résultat obtenu, faisant de ce champ de recherche un espace de luttes scientifiques marquées. Au-delà de ces débats, cette manière de mesurer la démocratisation s'intéresse logiquement aux effets voire à l'impact de politiques en se saisissant d'une sorte de photographie de leur mise en œuvre à un instant T, généralement opérée par le biais d'outils statistiques. Si elles sont ainsi particulièrement importantes dans le débat public et dans l'évaluation des politiques publiques, ces approches tendent à laisser hors du cadre de l'analyse le travail de la myriade d'acteurs impliqués dans cette tâche, qui n'est soit pas pris en compte, soit renvoyé à une somme d'hypothèses parmi lesquelles la résistance au changement ou encore les fondements philosophico-politiques qui sous-tendent l'action publique tiennent une bonne place.

La sociologie politique s'est quant à elle fait une spécialité d'aborder la démocratisation de la culture par les jeux de pouvoir et les idées qu'elle véhicule et qui la légitiment. Plusieurs travaux de référence illustrent cette manière de saisir la démocratisation. C'est notamment le cas des travaux de Dubois (1999) qui a tenté d'apporter une réponse au fait de savoir pourquoi un ministère de la culture a pu être fondé en France à la fin des années 50 et a pu orienter son action dans le sens d'une démocratisation « verticale ». D'autres chercheurs comme Urfalino (2010) ont mis en avant les fondements théoriques et idéologiques sur lesquels reposent les politiques culturelles françaises. Sans qu'ils se limitent à ce seul apport, ces travaux ont permis de mettre en avant la genèse des référentiels (Jobert & Muller, 1987) à partir desquels s'organise et se légitime l'action publique en matière culturelle et à la diffusion de ces représentations dans les cercles professionnels, administratifs, politiques, montrant comment ils ont pu devenir des appuis cognitifs pour œuvrer au quotidien, tout comme pour fabriquer des politiques. Sans qu'ils s'y rattachent explicitement, ces travaux résonnent avec les résultats développés par l'approche cognitive des politiques publiques²³ (Muller, 2000) en ce qu'ils ont permis de rendre palpables les « luttes symboliques à propos de la perception du monde²⁴ » (Bourdieu, 1987) dans lesquelles se sont engagés les pouvoirs publics et qui ont permis de façonner, avec plus ou moins de réussite, un espace d'entendement commun dans le domaine culturel et artistique. Des travaux analogues existent dans le domaine éducatif, à l'instar de Derouet (1992) qui étudie la façon dont s'hybrident au local les différentes conceptions de la justice scolaire. Comme nous l'avons souligné plus haut, la prégnance de l'idéal de démocratisation culturelle, au-delà de la critique politique et académique, pose la question du bien-fondé d'une approche centrée sur les idées et les représentations. Comme le suggèrent Négrier et Teillet (2014), l'approche référentielle des politiques culturelles, déjà critiquée pour le biais scolastique qu'elle implique (Desage & Godard, 2005), n'est aujourd'hui vouée qu'à l'étude des scolies de ce modèle, offrant une perspective somme toute limitée pour saisir l'évolution de ces politiques et des acteurs qui y sont impliqués. Face à l'impasse que pose la relative permanence des idées et des représentations cadrant les politiques et les pratiques relatives au secteur culturel, Négrier et Teillet (2014) proposent de

²³ Pour Muller (2000) « le point de départ de l'analyse cognitive des politiques publiques est le constat selon lequel les politiques publiques ne servent pas (en tout cas pas seulement) à résoudre des problèmes » (p. 194). En effet, elles sont également « le lieu où une société donnée *construit son rapport au monde* et donc les représentations qu'elle se donne pour comprendre et agir sur le réel tel qu'il est perçu » (Muller, 2010, p. 555).

²⁴ Cette notion, empruntée à Bourdieu (1987), renvoie au fait de « changer les catégories de perception et d'appréciation du monde social, les structures cognitives et évaluatives : les catégories de perception, les systèmes de classement, c'est à dire, pour l'essentiel, les mots, les noms qui construisent la réalité sociale autant qu'ils l'expriment » (p. 159).

se concentrer, conformément au programme de recherche initié par Lascoumes et Le Galès sur les instruments d'action publique, « *dispositif(s) à la fois technique[s] et [sociaux] qui organise[nt] des rapports sociaux spécifiques entre la puissance publique et ses destinataires en fonction des représentations et des significations dont il[s] [sont] porteur[s]* » (2004, p. 13).

Cette manière foucauldienne de saisir l'action publique s'avère particulièrement intéressante parce qu'elle permet de « repeupler » cette dernière de dispositifs concrets par lesquels s'exercent la *gouvernementalité*²⁵. Elle offre de ce fait un terrain de jeu inédit au chercheur. En prenant au sérieux la nature composite des dispositifs (Dodier & Stavrianakis, 2018), par lesquels s'exerce l'action publique (ici la démocratisation des enseignements artistiques), cette approche permet de saisir la nature plurielle des contraintes qu'ils induisent²⁶ : bien évidemment leur fonction stratégique-normative, centrale chez Foucault mais aussi « l'ordre du faire » induit par leur fonctionnement (Barrère, 2013b) ou encore les prises qu'ils offrent, à travers la contrainte, aux individus qui y sont confrontés (Gomart & Hennion, 1999). Pour ces raisons, cette approche est particulièrement intéressante pour saisir les évolutions d'un secteur *a priori* stable au plan idéologique. Ce type d'approche, attentif à l'incertitude, à la pluralité et à la matérialité du cours des choses autorise à saisir dans le même mouvement, l'action publique et ceux qui la « mettent en œuvre », ainsi que les réseaux par lesquels ils viennent à s'associer et se dissocier. En définitive, ce type d'approche, s'il laisse de côté la quantification et le primat des idées s'intéresse à la façon dont s'organise, en tant que nœud de relations hétérogènes, action collective distribuée à travers une foule de médiateurs différents, la démocratisation des enseignements artistiques.

Ainsi, cette thèse propose de saisir la « démocratisation » comme une action collective processuelle au carrefour d'enjeux divers mettant à l'œuvre un ensemble à la fois hétérogène et conflictuel d'acteurs, d'intérêts et d'objets.

²⁵ On peut définir la gouvernementalité comme l'ensemble des « procédés et techniques qui sont utilisés dans différents contextes institutionnels pour agir sur le comportement des individus pris isolément ou en groupe ; pour former, diriger, modifier leur manière de se conduire, pour imposer des fins à leur inaction ou l'inscrire dans des stratégies d'ensemble, multiples par conséquent, dans leur forme et dans leur lieu d'exercice ; diverses également dans les procédures et techniques qu'elles mettent en œuvre » (Foucault, 1994, p. 635).

²⁶ Comme le note Martucelli (1999) au sujet de Foucault : « le pouvoir ne se définit pas seulement par ses capacités de répression, voire de simple contrainte à la sublimation du désir par le travail ; il est aussi, et en positif, producteur de pratiques sociales » (p. 293).

Une métropole comme observatoire

Le « mouvement perpétuel » de réforme territoriale offre un cadre idéal pour analyser la mise en œuvre de politiques culturelles (Négrier & Teillet, 2019, p. 48) et leur évolution, là où le cadre national ne propose généralement, par effet d'inertie que des hybridations ou des innovations marginales. Les changements d'échelle provoqués par le mouvement intercommunal ou encore par la loi de Modernisation de l'Action Publique Territoriale et d'Affirmation des Métropoles (MAPTAM), qui a vu le transfert de certaines compétences culturelles à des ex-communautés d'agglomération qui n'en avaient pas la charge constitue un cadre intéressant pour l'analyse. C'est dans ce cadre particulier que s'installe le terrain d'enquête que nous avons choisi.

Au 1er janvier 2015, le Grand Lyon devient, par effet de la mise en application de la loi MAPTAM, une collectivité territoriale à statut particulier : la métropole de Lyon. Cette métropole a la particularité de se voir dotée d'une clause de compétence générale qui lui attribue les prérogatives du département du Rhône sur le territoire de la communauté urbaine du Grand Lyon. Elle est d'ailleurs la seule métropole à s'être ainsi muée en département, résultat d'un transfert de compétences, annoncé dès 2012 par Gérard Collomb, alors Maire de Lyon et Président du Grand Lyon. Parmi les nouvelles prérogatives dont se voit affublée la métropole, se trouve la « compétence culturelle » comportant la gestion des enseignements artistiques. Cette compétence s'avère intéressante à analyser dans le sens où la métropole de Lyon est neuve dans le domaine culturel. En effet, si la ville de Lyon est un exemple de l'actualité de la gouvernance territoriale culturelle (Guillon, 2011), l'ancienne communauté urbaine ne bénéficie pas d'une grande expérience dans le domaine culturel en dehors des actions de diffusion. Cette situation produit d'ailleurs la crainte d'un affaiblissement métropolitain face à l'ajout de compétences dans lesquelles la capacité d'innovation locale est « largement cadrée par des normes fixées par l'État » (Galimberti et al., 2014).

Dans le cadre sa « prise de compétence culturelle », les services de la métropole de Lyon ont entamé dans le courant de l'année 2015 une réflexion visant à construire un instrument à partir duquel il serait possible de cadrer ses relations et les conditions de sa participation financière dans l'organisation des enseignements artistiques sur son territoire, comme l'enjoint l'article 101 de la loi du 13 août 2004. Au 1^{er} janvier 2018, les relations entre la métropole de Lyon et les différents établissements d'enseignement artistique sont désormais

cadrées par le Schéma métropolitain des enseignements artistiques (SMEA). Cet « instrument » d'action publique propose un certain cadrage des « problèmes » relatifs à l'enseignement artistique et à ses enjeux et fournit un ensemble de solutions pour les régler.

En effet, de nombreux instruments d'action publique ont été déployés depuis le début des années 2000 pour organiser, à l'échelle territoriale, la démocratisation des enseignements artistiques. Ces instruments, prennent le relais d'une prescription nationale qui en la matière reste relativement économe : depuis les années 2000 moins de cinq textes-cadres sont parus pour réguler le fonctionnement des enseignements artistiques, ce qui renforce l'idée selon laquelle pour saisir ce qui se passe aujourd'hui relativement aux questions d'enseignement artistique et de démocratisation, l'échelle territoriale est particulièrement adaptée.

Genèse de la thèse

Loin de partir, initialement, du souci de l'action publique, la réflexion qui a donné lieu à cette thèse s'est construite au gré de débats, de détours, de hasards dont la source principale se trouve dans la volonté de « prendre au sérieux » le travail des enseignants de la musique²⁷, tout à la fois comme spécialistes de la pratique musicale et comme spécialistes de la transmission – finalement bien plus que la question des politiques culturelles. Elle naît assez logiquement à la suite d'un parcours de musicien commencé sur le tard et d'une orientation intellectuellement fructueuse – à défaut de l'avoir été professionnellement – vers l'enseignement spécialisé de la musique. Après avoir obtenu un Diplôme d'État en musiques actuelles amplifiées au CEFEDM Auvergne Rhône-Alpes²⁸, j'ai continué à creuser le sillon des réflexions entamées au cours de cette première formation au fil d'un Master en Sciences de l'éducation effectué à l'ISPEF (Université Lyon 2). Le but était de relier un attrait pour les discours consacrés à la crise de l'éducation (et à celle de l'enseignement musical en particulier) et les manières d'exercer au quotidien l'enseignement de la musique. Dans cette perspective, j'ai consacré mon mémoire de Master 2 au thème des identités professionnelles

²⁷ Rétrospectivement, l'idée qui animait ces travaux préliminaires était moins celle de valider un discours étatique sur la professionnalisation d'un ensemble d'acteurs, que de refuser de réduire a priori l'enseignement musical à un simple sous-champ, nécessairement dominé au sein du champ musical, interprétation qui tenait difficilement face à la variété des profils rencontrés dans l'enseignement de la musique (certaines personnes ne faisant que ça) et à cette même professionnalisation de l'enseignement qui fournit les gages d'une analyse permettant de faire l'hypothèse d'une autonomisation, au moins partielle, du champ musical.

²⁸ Les Centres de Formation des Enseignants De la Musique (CEFEDM) sont des institutions d'enseignement musical supérieur rattachées au ministère de la Culture, créées au début des années 1990, dans le but de dispenser une formation pédagogique aux futurs enseignants des conservatoires et des écoles de musique.

en essayant d'observer comment ces enseignants articulaient les impératifs situés de la pratique du métier, leur formation initiale, les prescriptions liées au travail, leur perception de soi comme musiciens et ce que j'ai appelé à l'époque – assez maladroitement – « l'héritage du conservatoire »²⁹. Mon objectif était alors de mettre en évidence comment et sur la base de quels principes les enseignants justifiaient leurs pratiques pédagogiques et leurs conceptions du « bon travail » (Lantheaume & Hérou, 2008). Cette enquête par entretiens laissait alors apparaître des manières assez divergentes d'envisager le métier, d'articuler ou non certains principes politiques, pédagogiques ou encore musicaux dans la pratique quotidienne, donnant à voir des conceptions souvent antinomiques sur ce qu'il est bon d'être, de faire, d'enseigner ou de refuser en tant qu'enseignant de la musique. Articulée à une analyse socio-historique des principes de justice (Boltanski & Thévenot, 1991) structurant l'enseignement musical, l'idée centrale de cette enquête était de saisir les permanences, les changements, les manières de s'approprier et d'articuler à la pratique l'héritage axiologique d'une institution³⁰ (« l'héritage du conservatoire ») auquel les enseignants de la musique ont nécessairement été confrontés. Cette manière de saisir la relation entre pratiques et idées politiques permettait, sans les congédier *a priori*, de ne pas calquer sur les acteurs les référentiels successifs mobilisés à travers les différentes politiques musicales menées depuis les années 1960, pour s'intéresser aux assemblages et aux découpages, opérés par les enseignants eux-mêmes, qu'ils se réfèrent ou non à ces référentiels comme des appuis de leur action (Dodier, 1993). Bien que réalisée sur un échantillon limité d'enseignants, cette enquête présentait, face à la critique en immobilité faite aux conservatoires³¹, des positions et des pratiques hétérogènes, tout en laissant apparaître des lignes de cohésion. L'autre intérêt de ce travail, ancré dans la perspective théorique d'une sociologie pragmatique (Lemieux, 2018), était de donner à voir les opérations critiques des enseignants relatives aux idées, à la pratique du métier et la manière dont finalement, avec bien plus de talent que le sociologue, ils parvenaient à se situer entre les différents pôles de référence qu'ils pouvaient repérer dans la profession. Cette

²⁹ Cintero, J. (2017). *Jalons pour une sociologie pragmatique de l'enseignement dans les conservatoires de musique : hériter, transmettre, juger*. Mémoire de Master Recherche en Sciences de l'éducation, sous la direction d'André D. Robert, ISPEF, Université Lumière Lyon 2.

³⁰ Des travaux d'inspiration culturaliste ont tenté, sur la base d'ethnographies menées dans des conservatoires, de mettre au jour les structures fondatrices des traditions académiques issues de la musique savante occidentale. Bien qu'ils ne s'appuient pas sur la dimension axiologique de ces structures ni même sur l'usage qu'en font les agents, elles recoupent en partie celles sur lesquelles nous nous sommes appuyés pour établir cet « héritage ». Voir notamment les travaux de Kingsbury (1988) et Nettle (1995).

³¹ Le propos n'était pas ici de récuser la nécessité de repenser les modèles formatifs dispensés dans les conservatoires mais de remettre en cause, à l'instar de travaux de sociologie de l'éducation des années 90, l'idée selon laquelle l'école serait « *un système monolithique agissant aveuglément de la même manière partout et au même moment* » (Cousin, 1993, p. 395). Il en est de même pour les écoles de musique et les conservatoires.

approche permettait de mettre à distance des approches naïves qui souligneraient l'adhésion sans faille à une professionnalisation réduisant fatalement le métier à une expertise enseignante et les réductions sociologiques inhérentes à l'analyse de l'enseignement de la musique comme un sous-espace du champ musical. Ce travail montrait que l'on pouvait au moins en partie « démusicaliser » l'enseignement de la musique sans tomber dans l'écueil inverse d'une « pédagogisation » de l'analyse. De par ses forces et ses faiblesses, ce mémoire ouvrait la voie à une réflexion sociologique plus élargie sur le métier d'enseignant de la musique, qui, sans minorer les aspects musicaux du métier, prendrait au sérieux son inscription dans un cadre institutionnel établi, régi par des règles prescrites, des relations entre collègues cadrées, pensées au service de fins à la fois sociales et politiques. En somme, il était désormais possible de saisir les enseignants dans leur relation avec les politiques les plus courantes en la matière, celles relatives à la démocratisation culturelle. En faisant émerger la nature problématique des liens entre politiques culturelles, prescription et travail quotidien des enseignants de la musique, ce travail de mémoire a permis de mettre en forme les prémises du travail de thèse. Cette dernière permet d'une part de lancer la réflexion sur l'appropriation par les enseignants des enjeux politiques relatifs à leur métier et d'autre part de saisir au-delà des contenus enseignés, le « visage » de la démocratisation des pratiques artistiques. Ce travail permet de mettre au centre de l'analyse les liens entre action publique culturelle et éducative et les pratiques des acteurs qui contribuent à sa mise en œuvre.

Économie générale de la thèse

La thèse se divise en quatre parties. La première, intitulée « les voies de la démocratisation des enseignements artistiques », se compose de deux chapitres. Elle présente le cadre contextuel de notre enquête ainsi qu'un ensemble de travaux ayant trait à la saisie du travail enseignant confronté aux politiques éducatives et culturelles. Le premier chapitre présente, à l'appui du cas de la musique, quelques éléments importants permettant de comprendre comment la démocratisation des enseignements artistiques spécialisés s'est progressivement constitué en problème public, comme un enjeu de société perçu de façon singulière et appelant un traitement particulier. Il revient sur les problématisations politiques spécifiques de cet objet ainsi que sur l'évolution des cadrages à travers lesquels l'enseignement artistique spécialisé est présenté. Le second chapitre présente une revue de la littérature sur le travail des enseignants du secteur de l'enseignement artistique. Il revient sur la relative absence de cet objet au sein des sociologies de l'éducation et de la culture et croise ensuite la question du travail des enseignants et des réformes menées dans le secteur de l'enseignement artistique

spécialisé. Il expose ensuite les résultats de notre enquête exploratoire et présente enfin une première problématisation de la question de recherche.

La seconde partie donne à voir, à travers deux chapitres, les grandes lignes du cadre théorique mobilisé au cours de cette recherche. Le chapitre trois présente le cadre de la théorie de l'acteur-réseau, en revenant sur certains de ses aspects au plan conceptuel et épistémologique. Il discute également de la pertinence de ce cadre pour traiter de la question de la démocratisation des enseignements artistiques et plus particulièrement de celle de la construction et de la mise en œuvre d'un instrument d'action publique. Le chapitre 4 revient sur la notion de dispositif et sur l'intérêt de la saisie des répertoires normatifs des enseignants pour comprendre la relation qu'entretiennent ces derniers aux traductions locales de cet instrument. L'association de ces deux cadres théoriques est proposée comme manière de construire et d'analyser la fabrique territoriale de la démocratisation des enseignements artistiques. Il formule en conclusion la problématique et les hypothèses guidant cette recherche.

La troisième partie, également composée de deux chapitres, revient sur le déroulement de notre recherche, explicite la méthodologie mise en œuvre pour le recueil des données et leur analyse, et revient enfin sur les différents terrains d'enquête. Le chapitre 5 présente et justifie les outils de recueil et d'analyse des données mobilisés. Il justifie le choix des différents terrains d'enquête, revient rapidement sur les conditions de l'enquête ainsi que sur les modalités mêmes du recueil et de l'analyse des données. Le chapitre 6 présente les monographies des quatre écoles dans lesquelles nous avons enquêté à partir de données statistiques. Il présente aussi le fonctionnement de ces établissements, quelques-unes de leurs caractéristiques (histoire, organisation, pédagogique, relations professionnelles...) et détaille les conditions d'accès à ces établissements.

La quatrième et dernière partie présente et discute les résultats de cette recherche. Elle revient ainsi sur le processus d'instrumentation et de traduction du schéma des enseignements artistiques de la métropole de Lyon. Le chapitre 7 présente le processus de construction et d'instrumentation de ce schéma à partir de l'analyse des archives et des entretiens avec les différents acteurs qui ont pu y prendre part. Il donne à voir comment les intérêts divergents de ces différents acteurs sont maintenus ensemble, revient sur les déplacements et les traductions qui contribuent à la construction de cet instrument et met en évidence l'importance des facteurs économiques dans la production d'un accord entre les différentes parties. Ce chapitre

présente enfin les caractéristiques du schéma métropolitain. Le chapitre 8 analyse les différentes médiations par lesquelles cet instrument et le texte par lequel il se présente sont déplacés, inscrits et traduits dans les établissements d'enseignement artistique. Il met en évidence les liaisons et les déliaisons qui se font jour au moment de la « mise en œuvre » locale du schéma métropolitain des enseignements artistiques, permettant d'expliquer les différentes traductions locales qui sont opérées à partir du même instrument. Il souligne ensuite les inégalités inter-établissements inhérentes à la mise en œuvre du texte et conclut sur les impensés politiques et économiques de la mise en œuvre de cet instrument. Enfin, le chapitre 9 étudie l'expérience des enseignants dans les dispositifs qui sont mis en œuvre dans les établissements d'enseignement artistique (EEA) pour répondre au SMEA. Il insiste sur les différences entre les dispositifs mis en œuvre d'un EEA à l'autre et propose une analyse du répertoire normatif produit par les enseignants à leur contact. Il souligne l'hétérogénéité des expériences enseignantes découlant du travail dans ces « nouveaux » dispositifs et met en relation ces expériences avec les modalités mêmes de la traduction locale du SMEA. Il s'achève sur une réflexion à l'endroit des bougés que pourraient éventuellement produire ces dispositifs sur l'identité professionnelle des enseignants.

Un volume d'annexes, non inclus dans le présent document, rassemble l'intégralité des données mobilisées dans la réalisation de ce travail d'enquête. Il contient l'intégralité des entretiens retranscrits, l'essentiel des outils ayant permis la production des données (guides d'entretiens, grilles d'analyse...) quelques ressources importantes sur l'objet de cette thèse ainsi qu'une note résumant la totalité des archives métropolitaines consultées au cours de ce travail.

**PARTIE I : Les voies de la
démocratisation des enseignements
artistiques**

Introduction : (Re)-configurations d'un problème public (1959-2019)

De la nécessité d'un détour

Il nous a semblé important de relier ce travail d'enquête à un ensemble plus vaste de recherches, autrement dit de revenir quelque peu sur l'histoire de l'objet dont il est question dans cette thèse³². Cette volonté répond à un ensemble de préoccupations tout à fait pratiques. La première concerne la relative méconnaissance du système français d'enseignement artistique spécialisé³³. À l'inverse des Guizot, Ferry et Buisson qu'il est possible d'égrener à l'envi quand il s'agit de revenir sur l'histoire du système d'enseignement public français, l'histoire du système d'enseignement artistique spécialisé ne jouit pas de tels artifices, échangeables entre initiés. Ses figures sont moins connues, ses controverses – bien que passionnantes – demeurent moins centrales. Son histoire est bien moins fournie que celle dédiée à l'enseignement général. Elle reste d'ailleurs encore à compléter.

La seconde préoccupation est relative à la nature même de ce système. À l'inverse d'autres pays européens (Bruneau, 1991), ce dernier est organisé en trois pans distincts, qui tout en s'adressant grossièrement au même public d'âge scolaire fonctionnent de manière sensiblement différente. D'un côté *l'éducation artistique*, aux missions somme toute très générales³⁴, organisée sous la tutelle du ministère de l'Éducation nationale, qui est obligatoire jusqu'au collège (musique et arts plastiques). De l'autre *l'enseignement artistique spécialisé*³⁵, qui est placé sous la tutelle d'un autre ministère, celui de la culture, qui nourrit

³² La présence d'une partie historique introductive pourrait apparaître comme un contresens vis-à-vis de l'approche théorique mobilisée pour mener l'enquête qui alimente ce travail de thèse. En effet, on *pourrait a priori* penser que cette partie a pour vocation de rendre visible un certain « contexte » permettant de resituer les événements, dévoiler les structures historiques qui déterminent l'action des acteurs que nous étudierons par la suite (Latour, 2011, p. 24-25). Si l'on connaît la diversité des pratiques existantes pour convoquer l'histoire en sociologie (Laborier & Trom, 2003), cette partie n'a pas vocation, l'analyse le montrera, à se placer dans cette perspective contextuelo-explicative. Elle répond plutôt à un besoin de description d'un domaine assez mal connu.

³³ Rémi Campos (2016) souligne, dans le cas du Conservatoire de Paris (institution qui rassemble une bonne partie des travaux d'histoire sur l'enseignement musical), un paradoxe qui illustre notre propos : « *Alors même que tout l'établissement s'investit depuis près de 200 ans dans une incessante célébration des morts [...] ceux qui l'animent cultivent une forme d'amnésie sur l'institution où ils travaillent* » (p. 15). Le constat était déjà souligné au début des années 2000 (Hondré, 2002b, p. 131).

³⁴ Pour une analyse de l'évolution des missions confiées à l'éducation musicale voir Eloy (2013).

³⁵ Par la suite nous abrègerons le terme en parlant d'enseignement artistique.

des missions sensiblement différentes (formation des artistes « amateurs » voire « professionnels »), dans des lieux différents (des écoles de musique, de danse et plus largement des conservatoires) qui s'organise selon des codes (proches du monde artistique) et selon un fonctionnement hiérarchique et administratif distinct (celui édicté par les règles qui structurent la fonction publique territoriale ou le secteur de l'animation) et qui n'est pas obligatoire. « Coincée » entre ces deux mondes aux contours relativement identifiés, *l'éducation artistique et culturelle* (EAC) est à la fois la partie la plus visible et la moins définie de cet ensemble (Bordeaux, 2017). Ni tout à fait enseignement hors l'école (comme c'est le cas de l'enseignement artistique spécialisé), ni tout à fait incluse dans le curriculum obligatoire (comme c'est le cas de l'éducation musicale), l'EAC « relève de la sensibilisation et de la démocratisation de l'accès aux œuvres et aux lieux, et de l'initiation aux pratiques personnelles dans des approches collectives » (Bordeaux & Deschamps, 2013, p. 20). Comme le soulignent ces mêmes auteurs, ce découpage particulier constitue un maquis limitant la connaissance du système d'enseignement artistique, brouillant les particularités de ses différentes composantes et les lignes de fractures qui le caractérisent – la faute à une confusion récurrente entre « enseignement » et « éducation ». S'il n'est pas question ici de disserte sur le bien-fondé d'un tel système (Ganvert, 1999), ou sur les raisons qui ont mené à sa constitution (Alten, 1995), il nous semble tout de même nécessaire d'en fournir un aperçu au lecteur pour qu'il puisse dépasser une première impression d'étrangeté.

Le dernier point, peut-être moins « pratique » que les deux premiers, est lié à l'histoire des idées politiques avec lesquelles il est habituel de saisir l'enseignement artistique. Les discours à son sujet, au même titre que ceux sur l'école en général, sont saturés de conceptions politiques ou axiologiques. Il semble en effet impensable de saisir l'objet de cette thèse, la manière dont s'organise territorialement la « démocratisation » des enseignements artistiques, sans opérer un retour historique sur la genèse, le développement et la traduction d'idéaux politiques en actes et peut être plus précisément en manières d'agir et de penser l'action, ne serait-ce que les catégories d'action publique. Les missions qui sont conférées aujourd'hui aux établissements d'enseignement artistique ne peuvent être complètement saisies sans être reliées à des conceptions de l'art, de la culture et des fins qui leurs sont attribuées dans un cadre spatio-temporel défini. Elles sont reliées à des conceptions de la démocratie et du citoyen qui apparaissent et s'affaiblissent au gré d'événements historiques et de configurations sociales sur lesquels il convient de revenir.

Une réduction méthodologique à la musique

Nous avons fait le choix dans cette thèse de saisir les enseignements artistiques et leur évolution au prisme de la discipline qui quantitativement et politiquement est la plus représentée dans cet ensemble, à savoir la musique. En effet, si le terme enseignements artistiques recouvre officiellement aujourd'hui la danse, le théâtre, les arts plastiques ou encore le cirque, la position de la musique dans cet ensemble est hégémonique et peut donc servir d'analyseur au sens où cette domination constitue un impensé qui tend, sur fond de luttes entre disciplines, à faire de cette discipline un modèle pour les autres.

Néanmoins, ce choix, utile à l'analyse, peut être considéré comme un problème vis-à-vis de l'image qu'il renvoie de son objet, à savoir valider l'idée d'une équivalence entre la partie (la musique) et le tout (les enseignements artistiques), au détriment d'autres disciplines qui luttent pour leur reconnaissance voire, dans certains cas, pour leur survie institutionnelle. Si bien souvent, ces disciplines cohabitent de très longue date au sein d'un même établissement, un conservatoire par exemple, elles bénéficient chacune d'une histoire singulière, en témoignent les découpages administratifs qui ont longtemps été en vigueur au sein du ministère des Affaires culturelles ou encore le poids différencié des rhétoriques professionnelles qui ont donné lieu, dans le cas unique de la danse, à un phénomène de fermeture du marché du travail en 1991.

Indépendamment de ces arguments, il nous paraît néanmoins fécond d'opérer, par nécessité méthodologique, cette réduction. Elle facilite l'analyse en mettant à distance des spécificités disciplinaires³⁶ qui, sans avoir disparu se sont affaiblies au fil du temps (comme en témoignent les productions ministérielles qui depuis le début des années 2000, et avec l'essor de l'EAC, tendent à ne plus systématiquement différencier ces disciplines).

Si la musique n'est bien évidemment pas la danse ni le cirque, nous défendons l'idée selon laquelle le rapport de la musicienne, de la danseuse ou de la circassienne à l'enseignement de sa discipline, aux modifications de l'organisation dans laquelle elle travaille et plus encore aux évolutions de l'action publique puisse être, sans dommage, réduit à l'une des disciplines pour le temps de l'analyse.

³⁶ Un avantage collatéral de cette mise à distance nous semble reposer dans le fait de favoriser une discussion critique entre les disciplines, qui, comme l'illustrent les débats propres au champ de la didactique, restent partagés entre approches disciplinaires et approches comparatives.

La démocratisation comme problème public

Traiter la démocratisation des enseignements artistiques comme un problème public³⁷ pose de nombreuses questions³⁸. Pour n'en prendre qu'une, on pourrait par exemple se demander en quoi est-il bien légitime de séparer cette « démocratisation » de l'ensemble plus large dans lequel elle s'inscrit, à savoir celui de la démocratisation culturelle, qui elle, a l'avantage d'être bien plus connue du « grand public » ? C'est tout l'objet de cette partie de montrer qu'au sein du « bricolage moderne »³⁹ (Poirrier, 2016, p. 7), que représente la politique culturelle française, la trajectoire des enseignements artistiques, et plus particulièrement celle de l'enseignement musical spécialisé, peut-être saisie pour elle-même, à travers ses caractéristiques propres, sans faire dommage à l'ensemble de l'édifice politico-culturel. Cette opération demande de revenir au préalable sur quelques éléments. En effet, la dimension à la fois kaléidoscopique et extensive du domaine de l'action publique en matière culturelle (Mulcahy, 2006, p. 321) constitue un point de débat récurrent : il se pose souvent la question du rapport que peuvent entretenir entre eux des objets ou des disciplines tels que l'enseignement de la danse, du théâtre, de la musique, la pratique de la cuisine, l'architecture et les jeux-vidéo. Souvent pointée à travers la critique du « tout culturel » (V. Dubois, 1993), cette particularité, exacerbée depuis les années 1980, est cependant loin d'être une faiblesse ou le symptôme d'une crise : l'indétermination et l'indéfinition de la politique culturelle constituent de fait « la condition et la forme particulière » de son institutionnalisation en tant que catégorie légitime d'action publique (V. Dubois, 1999, p. 424-425). Cette institutionnalisation « par le flou » des objets et des catégories ne se traduit pas pour autant par l'absence de cadres, de normes ou de discours politiques récurrents. Elle exprime plutôt la

³⁷ Si Dubois (1999) souligne que la création d'un ministère des Affaires culturelles « ne se laisse guère appréhender comme la réponse à un “problème”, l'affirmation d'une “volonté politique” ou la prise en compte d'une “demande sociale” » (p. 209), il n'en va pas de même pour la politique musicale, en témoignent les travaux de Lefebvre (2014) sur lesquels nous reviendrons en détails dans les pages suivantes.

³⁸ On peut d'emblée rappeler que si les différents artefacts et pratiques consignables dans la – commode – catégorie de « culture » constituent de longue date des manifestations du pouvoir, et plus globalement, de l'action de la société sur elle-même, la création d'une catégorie d'action publique en la matière au sortir des années 1950 marque une rupture d'importance dans ce qu'il est convenu d'appeler avec Lionel Arnaud, « l'agir culturel ». Ce geste érige la « culture », tout comme l'école le fut au cours de la seconde moitié du XX^{ème} siècle, en une médiation particulière par laquelle l'État entend agir sur la société, donnant par là-même une dimension déterminante aux découpages que ce dernier opère, dans un domaine où il fut longtemps contesté (V. Dubois, 1999). Parmi d'autres notions, la « démocratisation », tout comme dans le cadre scolaire, résulte de cette volonté particulière de l'État d'agir sur la société par « la culture », terme dont la définition des frontières est un enjeu central.

³⁹ Cette expression, vers laquelle convergent de nombreux chercheurs en science politique, entend mettre à distance l'idée que la politique culturelle menée par l'État français – alors présenté sous le nom d'État culturel – « peut être assimilée à un encadrement totalitaire des mondes de l'art et de la culture » (Poirrier, 2016, p. 8), devant conduire à des effets de l'ordre du changement civilisationnel.

contrainte de leur formulation, contrainte permettant la possibilité d'une action publique « respectant » l'autonomie des champs concernés (et en particulier du champ artistique). Cette situation mène d'ailleurs à certains paradoxes, imposés par la nature même de ce rapport de force : l'État est ainsi contraint de créer des catégories sans catégoriser et d'institutionnaliser sans encourager l'immobilisme (V. Dubois, 1999, p. 426-428). Comme le soulignent Teillet et Négrier, « c'est sans doute pour ces raisons que le secteur a donné naissance à autant de slogans emphatiques autant qu'utopiques, depuis la *démocratisation culturelle* jusqu'à la *démocratie culturelle* » (2013, p. 147). Ces quelques éléments témoignent de la dimension parcellaire des politiques culturelles, de leur caractère, peut-être plus qu'ailleurs, ostensiblement construit – les sutures reliant les différents éléments de cette politique étant bien souvent l'objet de débats et de controverses.

Dès lors, si la musique et son enseignement représentent l'une des nombreuses îles de l'archipel qu'est la politique culturelle, leur traitement indépendant est tout à fait possible, au même titre qu'il serait possible de le faire pour le théâtre, l'architecture ou encore les archives – qui se pensent comme autant de secteurs autonomes. Néanmoins, s'en tenir à la seule dimension « construite » des politiques culturelles pour justifier un traitement sectoriel serait dommageable : au-delà de l'affirmation tautologique d'une construction du réel, en ne prenant pas au sérieux les « slogans » mentionnés plus haut nous passerions à côté du travail, à la fois pratique, discursif et conceptuel permettant de faire tenir ensemble l'hétérogénéité caractéristique de l'assemblage constitué par la politique culturelle. Si l'enseignement musical possède un prestige symbolique et un ensemble de traditions qui précèdent de loin la création d'un ministère des Affaires culturelles⁴⁰, il est alors attendu que son rattachement à l'ensemble plus vaste d'une politique culturelle ne se fasse pas sans arrangements, compromis, controverses, redéfinitions et recompositions. C'est justement ce travail rapprochement opéré de toutes parts de l'assemblage culturel (d'autres diraient de conformation) qu'autorise à saisir une telle approche, en permettant d'observer les traductions sectorielles de ces slogans, si contraints soient-ils. Il est alors possible de considérer dans un même mouvement l'évolution de la politique culturelle et de son fragment musical, en suivant les « couplages » et les « découplages » qu'occasionnent les changements politiques

⁴⁰ L'enseignement musical s'inscrit en France dans une tradition pluriséculaire qui précède de loin, que l'on parle de ses formes institutionnalisées ou non, la naissance d'un ministère des Affaires culturelles. L'existence d'un réseau – certes parcellaire – de succursales du conservatoire de Paris depuis le milieu du XIX^{ème} siècle, de méthodes dédiées, de finalités politiques et de controverses propres à l'enseignement musical suffit pour attester de son importance symbolique.

successifs. Ces éléments permettent-ils pour autant de considérer l'enseignement musical comme un problème public ? Si la démocratisation de l'enseignement musical n'est pas tout à fait un problème public « conventionnel » comme celui de la conduite en état d'ivresse ou encore celui du harcèlement de rue en ce qu'il appelle rarement à des mobilisations médiatiques notables, rien n'empêche de l'étudier en tant que tel. Le problème de la démocratisation de l'enseignement musical possède ses cadrages, ses luttes intestines, ses justifications, ses porteurs de cause concurrents, ses « arènes » plutôt confidentielles (Gilbert & Henry, 2012), et surtout une mise en politique assez ancienne. Ainsi, il rejoint la définition assez simple qu'en donne Neveu (1999) : un problème public « n'est rien d'autre que la transformation d'un fait social quelconque en enjeu de débat public et/ou d'intervention étatique ». Il est généralement admis, si l'on se place dans une approche constructiviste, que le processus de configuration⁴¹ d'un fait social en problème public s'opère de manière séquentielle dans un certain nombre « d'arènes » (Jobert, 1992) qu'elles soient confidentielles ou non. S'il va de soi que l'enseignement musical et la nécessité de le rendre accessible au plus grand nombre ont pu, à des degrés divers être constitués en problème public⁴² par le passé, l'émergence⁴³ au milieu des années 60 d'une configuration politique nouvelle – celle de la création d'une politique musicale au sein du ministère de la culture – donnent à cet objet, une toute nouvelle consistance. Nous entendons ici rendre compte de ces dynamiques pour replacer l'objet de notre thèse dans une perspective historique plus large tout en donnant à voir un aperçu de la littérature disponible sur les politiques musicales.

⁴¹ Le choix du terme « configuration » plutôt que celui de « construction » renvoie aux remarques de Cefaï (1996). Il souligne par ce biais, et en réponse à l'idée d'un remaniement arbitraire et indéfini des problèmes publics, la rigidité des enjeux cognitifs et normatifs de ces derniers.

⁴² On peut penser à l'influence non négligeable du mouvement orphéonique au cours du XIX^{ème} siècle (Gumplowicz, 1992), aux idées politiques sous-jacentes au développement des orchestres à la fin du XIX^{ème} (Pasler, 2009) ou plus prosaïquement au développement d'un réseau d'écoles de musique *succursales* du Conservatoire sur lequel nous reviendrons par la suite. On peut retenir dans ce dernier cas que la faiblesse des moyens financiers n'ont jamais vraiment permis de donner une véritable consistance aux idées (Jardin, 2006). Ainsi, la création du ministère des Affaires culturelles en 1959 et la place qu'y prend la musique fournissent un ensemble de conditions qui donnent une toute autre dimension à la problématisation politique de l'enseignement artistique en général et musical en particulier.

⁴³ Il serait intéressant de retracer le rôle des intermédiaires techniques rendant possible l'émergence d'une démocratisation de l'enseignement musical. Un tel projet ne peut exister qu'au prix d'une certaine uniformisation de l'enseignement sous-entendant l'unification d'un corpus de techniques de corps, de modalités de notation, de buts et de repoussoirs communs, permettant la mise à distance d'un individualisme irréductible (qui rendrait impossible l'idée même d'enseignement artistique. Si l'idée est peut-être difficile à imaginer en musique, elle est beaucoup plus palpable dans le cas de la peinture, en atteste le témoignage de Gustave Courbet (1986, p. 10) : « Je ne puis pas enseigner mon art, ni l'art d'une école quelconque, puisque je nie l'enseignement de l'art ou que je prétends en d'autres termes, que l'art est tout individuel, et n'est pour chaque artiste que le talent résultant de sa propre inspiration et de ses propres études sur la tradition ».

Chapitre 1 - Entre national et local : l'exemple de la démocratisation de l'enseignement musical

Qui gouverne donc la musique et son enseignement ? Pourquoi ? Comment ?

Voilà trois questions qui pourront, en fonction de celui ou celle à qui elles sont posées, paraître bien mal fichues ou, à l'inverse, constituer un clin d'œil explicite aux envolées pré-romantiques d'un Rousseau ou encore aux réflexions stratégiques d'un Machiavel⁴⁴. En ce qui nous concerne, l'intérêt de ces questions réside plutôt dans l'historicité particulière de la relation entre enseignement musical et État dans le contexte français. En effet, il est possible de trouver les racines « visibles » du système d'enseignement musical actuel dans la création du Conservatoire⁴⁵ à la fin du XVIII^{ème} et de ses succursales au cours de la première moitié du XIX^{ème} siècle. La durée de cette « relation » nous semble constituer une ressource féconde en ce qu'elle donne à voir un ensemble de débats, de controverses tantôt administratives, tantôt politiques, tantôt musicales qui permettent de dégager une typologie de problèmes récurrents dans cette cohabitation, une trame à partir de laquelle il nous semble possible de tracer à gros traits une configuration particulière du gouvernement de l'enseignement musical⁴⁶.

Ce chapitre présente dans un premier temps la création du Conservatoire et de ses succursales, comme le temps de l'installation d'une grammaire⁴⁷ particulière des rapports entre musique et État, antérieure à l'émergence de la problématique de la démocratisation des enseignements artistiques. Il sera dans un second temps question de donner à voir la « mise en politique

⁴⁴ Nous renvoyons ici à toute la tradition philosophique, qui de Platon jusqu'à Schiller, s'est penchée sur le rôle et les effets de la musique à travers son écoute, sa pratique ou encore sa diffusion. Pour une synthèse de ce thème dans le contexte français voir Werner (2020) ou encore Darré (1996).

⁴⁵ Il est ici fait mention du « Conservatoire » (au singulier et avec une majuscule) pour qualifier ce qui s'appelle aujourd'hui le « Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris » (CNSMDP) et qui constitue la première institution de ce type en France. Nous y revenons en détail dans la partie qui suit.

⁴⁶ Dans un ouvrage de synthèse récent, Guy Saez (2021) propose de lire l'histoire récente des politiques culturelles à travers trois grandes phases : la décentralisation, la territorialisation et la métropolisation. Ce chapitre suit cette proposition de processus.

⁴⁷ Nous utilisons ce terme dans le sens où il est mobilisé par Lemieux (2009, p. 19-39) et que l'on peut décrire ici comme un ensemble de normes, de manières de faire et de penser qui rendent possible l'action publique en la matière.

culturelle » de l'enseignement musical spécialisé et la naissance de la première politique musicale française. En effet, la France possède la particularité d'avoir décidé, au moment où se concevait une politique culturelle transversale de séparer l'action en faveur de la musique du reste de l'action culturelle. Cette exception dans « l'exception culturelle française » (Regourd, 2004), n'est pas sans poser de tensions dans la mesure où elle laisse en suspens la question de la cohérence d'un archipel musical dans une politique qui le submerge de toutes parts. Suivant la périodisation des politiques culturelles proposée par Saez (2021), le chapitre aborde ensuite les remises en cause de la politique musicale au cours des années 1980, en revenant notamment sur la relative pédagogisation de l'enseignement musical. Ce chapitre se conclut enfin sur la mise en question de la grammaire initialement proposée à la lumière de l'évolution du milieu musical et de la physionomie des politiques culturelles, marquées par la montée en puissance du « local » et des « territoires » face à un État initialement puissant.

En définitive, ce chapitre propose, en prenant en compte la grammaire des relations État-musique, de revenir sur la gouvernance⁴⁸ de la démocratisation de l'enseignement musical saisie comme « un processus d'agrégation, de coordination et de direction d'acteurs, de groupes sociaux et d'organisations, en vue d'atteindre des objectifs définis et discutés collectivement » (Le Galès, 2019, p. 298), représente un espace mouvant fortement influencé par la politique culturelle et l'État dans lequel elle s'inscrit. Il sera donc ici question de retracer les différentes configurations d'équilibre et de tensions entre les différents acteurs en jeu dans la démocratisation de l'enseignement musical. Nous essaierons ici de décrire dans le contexte musical le mouvement politique décrit par Poirrier et Saez à savoir, le passage d'un État tutélaire à celui d'un État partenaire (Poirrier, 2009) puis qualitatif (Saez, 2021, p. 177) qui laisse entrevoir l'importance d'une gouvernance des politiques culturelles dirigée par les collectivités territoriales.

⁴⁸ Nous faisons le choix d'utiliser à défaut le terme de « gouvernance », même si la régulation qui caractérise la politique culturelle, bien que novatrice en matière de contractualisation (Poirrier, 2009) n'est pas tout à fait d'inspiration horizontale. Si la gouvernance, sans présupposer l'égalité entre toutes les parties en question, peut sous-entendre une forme de régulation « concertée », on peut avancer, comme le souligne Simoulin (2003) que « le caractère consensuel et démocratique de la gouvernance est en partie un mythe ». Nous ne présupposons donc pas l'égalité des parties prenantes en utilisant le terme, encore moins l'absence de conflits et d'asymétries entre elles (p. 321).

1- L'État tutélaire et la structuration pyramidale de l'enseignement musical

1.1- L'enseignement de la musique comme affaire d'État : une genèse française

En France, la musique ne constitue pas et n'a jamais constitué un lieu d'unification nationale concurrent au politique. L'enseignement musical français est au contraire fortement marqué par la subordination de la culture au politique, laquelle se traduit par cet axiome : *Est culturel ce qui fait l'objet d'une politique de la culture* (N. Lefebvre, 2005, p. 31).

Comme l'illustre cette citation, les relations entre musique et État dans le contexte français se caractérisent par la subordination de la première au second. Ce qu'il convient d'entendre ici, c'est qu'à l'inverse d'autres pays d'Europe (comme l'Allemagne par exemple), l'organisation de l'enseignement spécialisé de la musique n'ambitionne pas de « faire société » à côté de l'État au départ d'un projet esthétique ou culturel autonome, comme on pourrait *a priori* le penser. Il repose, à l'inverse, sur un projet national de l'État (N. Lefebvre, 2002) qui fait de la musique son instrument. Au-delà de l'aspect nécessairement généralisant⁴⁹ d'un tel énoncé, ce lien s'établit assez clairement au moment de la constitution du Conservatoire⁵⁰ de Paris, au lendemain de la révolution de 1789. Créé par les révolutionnaires au service de l'État, cet établissement – toujours existant – inaugure et institue une certaine manière d'envisager les rapports entre État et enseignement musical. La création et le développement de cette institution – entre autres – à travers un réseau de succursales, donne à voir par les tensions, les valeurs, les prises de position qu'elle génère, une certaine grammaire des relations entre enseignement musical et État. Si, bien entendu, le Conservatoire n'est pas « toute la

⁴⁹ Si l'on peut prêter à l'histoire des idées cette propension à l'*écrasement* du réel, d'autres exemples semblent confirmer cette tendance nationale. Elle se trouve dans l'évolution du mouvement orphéonique en France dont « l'impulsion originelle d'éducation universelle est de plus en plus mise au service de la nation » (Werner, 2020). Dans le même sens, Jann Pasler (2009) souligne que, plus qu'ailleurs en Europe, « artistic value in France is not as linked to music autonomy ». Le contexte français se caractérise ainsi par « an explicit relationship between music and the state, the basis of its *utilité publique* » (p. 83).

⁵⁰ L'appellation est issue de l'italien *Conservatorio* qui désigne un type particulier d'institution religieuse fondé dans la région Napolitaine au XVI^{ème} siècle – proche de l'orphelinat [welfare institutions]. L'enseignement de la musique y apparaît dès le début du XVII^{ème} siècle (Cafiero, 2005, p. 16-18). Le choix du terme Conservatoire n'exprime pas de déférence particulière vis-à-vis des *Conservatori*, bien que leur influence ait été marquante notamment en France (*Ibid.*, p. 15). Le Conservatoire est issu de l'École de Musique de la Garde Nationale (1792-1793), dont le but était de fournir des musiciens pour officier sur le champ de bataille (Pierre, 1900, p. 86). Cette institution, fondée par Bernard Sarrette, est remplacée par l'Institut National de Musique (1793-1795). C'est suite à une demande de Daunou, voulant établir un Institut National des Sciences et des Arts, que l'institution parisienne adopte l'appellation générique de « Conservatoire » (Pierre, 1900).

musique », c'est historiquement à partir de cette institution pluriséculaire qu'est pensé et mis en place le réseau d'établissements publics d'enseignement musical que nous connaissons aujourd'hui. C'est à partir de cette institution que se diffusent des conceptions relatives aux « bonnes » manières d'enseigner la musique et d'organiser le contrôle et les fins de cet enseignement. Son caractère à la fois inédit et particulier permet d'éclairer la genèse de la grammaire des rapports entre enseignement de la musique et État. Nous proposons ici d'en dégager quelques traits saillants et de les soumettre à discussion.

1.1.1- Uniformité pédagogique

Ces règles de l'art auxquelles on vous a rompus [...] ne sont pas nées du caprice des maîtres qui en ont fondé la tradition. Peu à peu dégagées d'une expérience séculaire par des techniciens clairvoyants, presque toutes ces règles ont reçu plus tard de l'analyse scientifique une explication théorique et démonstrative. Les lois de l'esthétique se trouvant ainsi rattachées aux principes du déterminisme universel de la nature, l'art dépouille par degrés ce caractère mystérieux et surnaturel qui frappa si longtemps les hommes d'une admiration presque superstitieuse devant les œuvres de grands inspirés (Hémon, 1912, p. 11-12).

À l'image de la République dont le rôle a été, pour reprendre les termes de Mirabeau, d'effacer « l'ancienne servitude » d'Ancien Régime (Baczko, 2000, p. 71), le Conservatoire est pensé comme une institution d'un nouveau type. Unifié dans ses principes et son organisation, il doit être à même de *faire école*, afin de redresser la vie musicale léguée par l'Ancien Régime – perçue, par les révolutionnaires, comme « déclinante » et « viciée » – et d'incarner l'unité de la nation à travers une application radicale du principe d'égalité. L'uniformité pédagogique du Conservatoire est pensée comme une solution à ce problème. Loin de trouver ses racines dans le monde « musical », cette propension à l'uniformité est, pour la musique comme pour la langue (Certeau et al., 2002), politiquement fondée : elle se retrouve notamment dans les débats qui entendent instituer le fonctionnement du Conservatoire ou encore à travers les écrits de députés, à l'instar de Jean-Baptiste Leclerc alors député du Maine-et-Loire. Extrêmement actif sur les questions musicales, il défend l'idée d'un apprentissage de la musique uniformisé, instrument politique de l'unification nationale :

En imprimant à tous les cœurs un mouvement simultané, en leur donnant une direction uniforme, on parviendra à mettre de l'unanimité dans les passions [...]. Prétendre qu'il faudrait avoir une musique ou une méthode d'enseignement appropriée au génie de chaque

contrée, ce seroit comme si on proposoit de conserver la multiplicité des idiômes, qui mettent en quelque sorte, une barrière entre les frontières et la République (Leclerc, 1797, p. 29-30).

L'uniformisation des procédés à travers lesquels s'organise l'enseignement musical se retrouve dans les premières actions de l'institution. C'est dans ce souci qu'est pensée la pédagogie du Conservatoire. En effet, dès 1794, « la rédaction d'ouvrages élémentaires pour toutes les classes » (N. Lefebvre, 1994, p. 124) est exigée, sur décision de l'Assemblée Générale des Artistes de l'Institut National de Musique :

L'institut, considérant que la précision et la simplicité sont la base constitutive d'une bonne école [...] arrête : 1° Les artistes de l'institut s'occuperont de la formation d'ouvrages élémentaires pour l'étude de la musique, chant, de l'harmonie, de la composition et de toutes les parties instrumentales ; 2° Il est établi une Commission spécialement chargée de la rédaction des principes élémentaires de musique (Pierre, 1900, p. 96).

Ces méthodes, rédigées par les professeurs du Conservatoire eux-mêmes, entendent fournir une progression « rationnelle », devant fonder l'unité de la musique, l'égalité des élèves dans le but de servir la nation⁵¹. Si elle inaugure en quelque sorte la pédagogie du conservatoire (Hondré, 1995), ce que ne manquent pas de souligner les journaux d'époque⁵², cette uniformité doit s'entendre également comme une coupure radicale avec l'Ancien Régime et en particulier l'absence d'uniformité pédagogique qui caractérise l'enseignement musical au sein des maîtrises religieuses (Hondré, 2002a, p. 133), marquant l'empreinte révolutionnaire jusque dans l'enseignement musical⁵³. Nous voyons que dans l'acte fondateur qu'est la naissance du conservatoire, l'objectif politique d'uniformité, appliqué comme pédagogie devant permettre d'atteindre l'unité et l'égalité, constitue un jalon important des rapports

⁵¹ Sur le plan pédagogique, ces méthodes dissocient systématiquement, au nom de la simplification et de la rationalisation, la technique instrumentale des œuvres musicales elles-mêmes, amenant à une autonomisation des « techniques de corps » propres au jeu instrumental. Elles poussent selon Hondré (2002b) à une pédagogie de l'effort amenant l'instrumentiste à « travailler par « résistance » : une attitude fondamentalement romantique qui positionne l'instrumentiste comme son propre héros, vainqueur des difficultés, triomphateur de la condition humaine » (p. 77). Ces lignes ne manquent d'ailleurs pas de faire à « la douleur consentie de la vie sportive » analysée par Le Breton (2012, p. 204-208). Il n'est à ce titre pas anodin que le style de *l'étude*, pièce destinée à surmonter un obstacle mécanique (liaison entre deux doigts, vitesse, nuance etc.), se développe à cette époque. Ces méthodes sont par ailleurs une manifestation de la grapho-morphose de la musique (Hennion, 2002, p. 97), de la réduction de la musique à son écriture, autrement dit, à la partition.

⁵² A l'image d'un article du *Journal de Paris* du 19 Fructidor an VIII [1800], cité par Pierre (1900) : « [...] ce règlement veut que tous les professeurs [...] se réunissent pour composer des méthodes d'après lesquelles seront données des leçons sur chaque partie de l'éducation musicale, d'où résultera pour l'enseignement la plus précieuse uniformité » (p. 140).

⁵³ Il est à noter que les promoteurs de l'enseignement de la musique à l'école voyaient dans cette activité le moyen de parvenir à l'uniformisation linguistique de la nation. Voir Laborde (1998).

entre État et musique. Mieux, elle constitue si l'on suit des chercheuses comme Lefebvre, la marque du projet politique dans lequel s'inscrit l'enseignement musical. Cette uniformité trouve un prolongement logique dans un second trait caractéristique de la relation État-Musique : la centralisation.

1.1.2- (Dé)-Centralisation

La création du Conservatoire s'inscrit dans le contexte particulier de suppression des maîtrises capitulaires (Dompnier, 2003), caractéristiques de l'enseignement musical religieux d'Ancien Régime⁵⁴. Le vide territorial qui découle de cette suppression, la centralisation extrême qu'elle produit et la nature de son traitement politique trament les débats qui préfigurent la création de l'institution. Ces débats se caractérisent aux premiers abords par la tension entre centralisation parisienne — de longue date critiquée⁵⁵ — et « décentralisation » : convient-il de remplacer cet ancien « réseau » de maîtrises par un seul établissement à Paris ou faut-il entrer dans la composition d'un système national d'enseignement musical ? Cette question est, dans un premier temps, tranchée par la Convention, au profit de la première option :

Il existe, dit-il, à Paris, mais à Paris seulement, une réunion d'artistes dont le civisme et les talents sont connus. Ils demandent à être organisés en corps d'institut national ; chacun sent l'utilité de cet établissement. Voilà la question, la seule question ». La rédaction est adoptée en ces termes (Pierre, 1900, p. 89).

Mis en porte-à-faux par la pénurie de musiciens puis en 1795 par la création du Conservatoire (moins centré sur des finalités militaires), les membres de la convention se penchent peu à peu sur la possibilité d'une déclinaison, en province, du modèle que représente le Conservatoire, devenu l'unique institution d'enseignement musical en France. Dans la décennie qui suit sa création, différents plans de structuration de l'enseignement musical sont proposés afin de « diffuser » ou plutôt de décentraliser le modèle parisien. En dépit de leurs différences, ces plans⁵⁶ répondent à une logique jacobine similaire : le Conservatoire y est pensé comme le

⁵⁴ La fermeture des maîtrises capitulaires résulte de la Constitution Civile du Clergé proclamée le 12 juillet 1790. C'est à partir des « économies » générées par la fermeture de ces établissements qu'est financé le Conservatoire. Pour une genèse de cette décision, voir Bourdin (2003).

⁵⁵ On trouve au lendemain de la révolution de nombreuses critiques de l'élitisme parisien dans le domaine musical (Pierre, 1900, p. 47-69). À noter également, dans un répertoire artistique élargi, les critiques de Rousseau sur le sujet, exposées clairement dans sa Lettre à D'Alembert sur les spectacles (Rousseau, 1966).

⁵⁶ Pour une présentation à la fois critique et détaillée des différents plans proposés pour l'organisation de l'enseignement musical spécialisé entre la fin du XVIII^{ème} et le début du XIX^{ème} siècle voir Jardin (2006, p. 49-68). Pour un tableau récapitulatif voir *Tableau 1*, p. 50 de cette thèse.

sommet d'une pyramide dont la base et les différents échelons se répartissent, plus ou moins harmonieusement un peu partout en France. Comme le souligne Leclerc dans le plan qu'il propose en 1798, la nécessité de faire du Conservatoire le sommet d'un système pyramidal se justifie par le fait que « la musique a besoin d'un point central d'unité, d'un moteur principal qui la dirige, après avoir lui-même reçu la direction du gouvernement » (Hondré, 1996, p. 177).

Si ces différents plans peinent, pour plusieurs raisons que nous exposerons plus tard, à être mis en place, le XIX^{ème} siècle, voit néanmoins se développer, très progressivement, un ensemble de *succursales* du Conservatoire, à travers un processus de labellisation d'écoles municipales par l'État⁵⁷, dessinant peu à peu le système pyramidal proposé par les différents plans. Il est entendu que ces établissements, situés au sein d'un système fortement hiérarchisé, se placent dans un rapport de vassalité (Campos, 2016, p. 69) vis-à-vis du Conservatoire de Paris. Ce rapport s'exprime dans un premier temps dans le repérage et le transfert des meilleurs élèves à Paris. Comme le souligne Hondré (1996, p. 180), il s'agit ici plus de « détection » que de « formation », même s'il s'avère, que ce point peut être problématique selon les succursales en ce qu'il amène parfois la volonté locale à s'opposer au projet politique national (Jardin, 2010). Ce rapport s'exprime également à travers le contrôle pratique et symbolique du Conservatoire sur ses succursales qui doivent « reproduire [...] le modèle parisien en termes de fonctionnement et d'enseignement » (Jardin, 2006, p. 177). Cette reproduction s'exprime notamment par le biais de l'utilisation, obligatoire, de méthodes approuvées par le Conservatoire et par celui de l'inspection, effectuée par le ministère de l'Instruction Publique et l'inscription de cette obligation dans le règlement intérieur. Elle peut également se trouver de manière plus indirecte dans le recrutement d'anciens élèves du Conservatoire à la tête ou en tant que professeurs de succursales. Cet ensemble de caractéristiques amène les chercheurs à tenter de qualifier un mouvement qui mêle décentralisation⁵⁸ du modèle parisien et centralisation des pratiques pédagogiques et organisationnelles. C'est d'ailleurs sur cette justification que s'exerce le contrôle du conservatoire sur ses succursales, comme l'illustre cet extrait de la réforme de 1884 :

⁵⁷ L'ensemble des nationalisations ayant eu lieu au cours du XIX^{ème} siècle sont consignées dans Pierre (1900, p. 1008-1009). Les thèses d'Hondré (2002b) et Jardin (2006) sont respectivement consacrées à l'établissement de ces succursales durant la première et la seconde moitié du XIX^{ème} siècle.

⁵⁸ L'évolution de l'usage du terme peut prêter à confusion. Dans le contexte artistique du XIX^{ème} et du début du XX^{ème}, on trouve de nombreux exemples qui tendent à opposer décentralisation (entendue comme déconcentration) et régionalisation (entendue comme promotion d'une culture régionale). Pour un exemple de plaidoyer pour la décentralisation musicale voir Auriol (1912).

Le but à atteindre étant la décentralisation de l'art, nous avons pensé que la centralisation de l'enseignement pouvait seule y conduire avec certitude. En conséquence, nous avons admis le principe de l'unité de direction donné à l'éducation musicale et l'institution d'un contrôle vigilant exercé par des inspecteurs qualifiés. (Le Ménestrel, 1883-1885).

L'uniformité du fonctionnement du système pyramidal constitué au cours du XIX^{ème} siècle passe par l'unification du fonctionnement pédagogique des succursales du conservatoire à travers un processus de centralisation de l'organisation et du contrôle de l'enseignement musical. Il s'organise, dès 1820, à travers deux nationalisations et prend une ampleur plus importante à la fin du XIX^{ème} siècle. Il parachève, dans un siècle particulièrement instable politiquement, l'idée d'un enseignement *révolutionnaire* de la musique. En définitive, cette logique de (dé)-centralisation, bien qu'ancrée dans une relation contractuelle entre les communes et l'État, repose sur une asymétrie forte entre l'État, qui définit les contenus pédagogiques, les épreuves, les certifications et parfois même la nomination des personnels, et les villes, qui se chargent de financer une institution sur laquelle, elles n'ont que peu de prises et dont les finalités sont, bien souvent, peu visibles au local, mettant au centre des controverses les fins de ce type d'institution. Cette question de l'utilité publique (Pasler, 2009) conférée à l'enseignement de la musique constitue un dernier jalon des rapports entre musique et État.

1.1.3- Professionnalisation

Il y a une folie de l'art comme il y a une folie de la croix, elle a ses martyrs qui sont morts en beauté. Ruskin disait « je détruirais le Parthénon pour sauver un seul homme de la faim », vous pourriez dire à votre tour « je détruirais tout un peuple pour sauver une seule frise du Parthénon, une seule note de la neuvième symphonie » [...]. Pour être digne d'un idéal il faut savoir, au besoin, tout lui sacrifier : la vie n'est généreuse qu'à ceux qui la méprisent (Mignon, 1911, p. 6-7).

Le processus qui court de la fermeture des maîtrises en 1790 à la création du Conservatoire en 1795 illustre les fins pédagogiques de l'institution, tout comme la mise en place progressive d'un système pyramidal à l'échelle nationale, de la première moitié du XIX^{ème} siècle jusqu'au début du XX^{ème} siècle. Comme nous l'avons souligné plus haut, c'est sous le signe de l'utilité publique que se manifestent les rapports entre musique et État. À ce titre, la genèse du Conservatoire est marquée par les fins militaires des institutions qui lui précèdent. L'école de musique de la Garde Nationale — qui préfigure le Conservatoire — est une institution musicale proprement militaire dont l'objectif avoué est de fournir des musiciens devant garnir

les rangs de l'armée révolutionnaire. Cette institution doit également fournir des musiciens pour l'animation des fêtes révolutionnaires à Paris et en province. Ces deux exemples soulignent de manière particulièrement éclairante *l'utilité publique* de la musique. L'Institut National de Musique qui lui succède se voit attribuer les mêmes fins, quoique l'accent soit plus marqué sur les fêtes révolutionnaires. Comme le souligne Thiébaux (1995) dès lors, « il ne s'agit plus de former uniquement des musiciens militaires, il faut donner à la Nation entière des artistes qui peuvent glorifier les vertus de la République ». Ce mouvement continue avec la création du Conservatoire qui se voit confier les mêmes missions, celles de former des musiciens capables, pour reprendre les mots de Leclerc de transmettre en actes une musique « véritablement ancrée dans les vertus républicaines » (Jardin, 2006, p. 50), une musique au service de l'État. Ses compositeurs sont également engagés dans la production la diffusion d'hymnes révolutionnaires. Cette « fibre » républicaine devant nécessairement périr sous l'Empire puis la Restauration, le conservatoire bifurque ainsi vers la formation de musiciens professionnels qui iront garnir les bancs des orchestres et des théâtres parisiens. La dimension « professionnelle » s'établit également dans l'organisation même de la « décentralisation » musicale. Comme le souligne Hondré (1996, p. 80) en référence aux différents plans d'organisation de l'enseignement musical en France, « les différents niveaux sont donc envisagés comme des filtres grâce auxquels la sélection, sévère il est vrai, peut se faire ». Cette volonté de sélection des musiciens les plus « talentueux » se retrouve tout au long des XIX^{ème} et XX^{ème} siècles, au Conservatoire de Paris bien évidemment, mais également dans les différentes succursales, comme l'attestent les travaux d'Hondré et Jardin. Si ces éléments permettent de faire émerger un « modèle » du Conservatoire à la française, il faut avant tout les considérer comme la *grammaire* des rapports entre l'enseignement de la musique et l'État, des traits particuliers qui organisent le fonctionnement des rapports entre État et enseignement de la musique, qui confèrent une certaine identité à l'enseignement musical spécialisé français.

1.1.4- Une « grammaire » à l'épreuve des faits : la fixation des tensions

Comme nous l'avons suggéré dans les premières lignes de cette partie, le caractère totalisant de cette *grammaire* est à remettre en perspective au regard des faits historiques. En effet, chacun des points que nous avons listés est contestable si l'on prend en compte la manière dont il a évolué au cours des XIX^{ème} et XX^{ème} siècles. Si l'on prend pour commencer la question de *l'uniformité*, on peut souligner que les méthodes officielles du Conservatoire

perdent de leur influence au cours de la seconde moitié du XIX^{ème} siècle, remplacées « par des méthodes plus éphémères » (Campos, 2016, p. 29). Étienne Jardin note lui aussi la floraison des méthodes d'enseignement musical au cours du XIX^{ème} siècle et l'intense travail d'intéressement que livrent leurs promoteurs pour les imposer aux différentes succursales (Jardin, 2006, p. 174-185). La nécessité de ces méthodes est par ailleurs rappelée au cours de la réforme de l'enseignement musical de 1884, signe qu'elles n'étaient probablement pas utilisées, ni partout ni avec la même application. De telles observations tendent à relativiser l'existence de cette uniformité des méthodes, brocardée par les promoteurs du système des succursales.

Un constat similaire peut être fait relativement du travail pédagogique des enseignants, et plus particulièrement vis-à-vis du « niveau » des élèves entre la maison-mère et les succursales. Comme le montrent les travaux d'Hondré et Jardin, l'uniformité pédagogique n'est acquise que partiellement, temporairement et au prix d'efforts particulièrement prononcés pour évincer les « vices » qui pourraient subsister dans l'enseignement des succursales et des écoles nationales (Hondré, 2006). Cette uniformisation repose par ailleurs sur le travail d'inspecteurs dont l'influence a pu être tempérée, de par leur éloignement vis-à-vis du monde pédagogique et leur « volatilité » d'une année sur l'autre (Jardin, 2006). Cette uniformisation se trouve néanmoins régulièrement rappelée dans les textes et les réformes, comme le montrent les nombreuses mentions à ce sujet contenues dans la réforme de 1884⁵⁹. Il en va de même pour le thème de la *centralisation*. En effet, il peut paraître étrange pour le lecteur de remarquer que le contrôle supposé du Conservatoire sur ses succursales est remis en cause tout au long du XIX^{ème} siècle et de façon virulente par les membres du Conservatoire au début du XX^{ème} siècle. C'est ainsi que l'on peut lire, au début des années 1950, Claude Delvincourt, directeur du Conservatoire, remettre en cause l'usage même du titre de « succursales » :

Le titre de succursale n'aurait de signification que si [...] les succursales dépendaient de la maison-mère par certains liens dont les principaux devraient être un contrôle d'une part sur les méthodes d'enseignement et les programmes d'études d'autre part et surtout sur la valeur des diplômes décernés (Chassain-Dolliou, 1995, p. 107).

⁵⁹ Cette réforme entérine la nationalisation d'un ensemble d'écoles de musique en les érigeant au rang d'écoles nationales ou de succursales du conservatoire. Pour une présentation précise et une analyse de cette réforme, voir Jardin (2006, p. 193-203).

Les analyses de Jardin (2010) sur l'inspection mettent par ailleurs en avant toute l'ambiguïté de la situation : les succursales du Conservatoire ne sont pas contrôlées par les membres du Conservatoire lui-même, mais plutôt par une délégation d'inspecteurs du ministère de l'Instruction Publique — bien qu'une majorité d'entre eux aient été élèves du Conservatoire. Autrement dit, ces succursales ne sont pas tout à fait contrôlées par le Conservatoire, mais par l'État lui-même, ce qui vient nuancer la mainmise de la maison-mère sur ses succursales.

L'intensité du « portage » politique du projet de décentralisation musicale est également à relativiser. Comme le montrent les travaux d'Hondré, les ambitions musicales des révolutionnaires et de leurs successeurs se trouveront presque constamment limitées par le faible budget alloué à la question, ce qui semble être une constante de l'engagement de l'État en la matière au XIX^{ème} siècle (Poirrier, 1997). Si l'établissement d'un réseau de succursales et d'écoles nationales est dessiné dès la toute fin du XVIII^{ème} siècle, il ne sera entamé qu'autour de 1820 et ne prendra vraiment forme qu'à la fin du XIX^{ème} siècle, en raison d'un manque récurrent de fonds (Hondré, 1996). L'inconstance budgétaire de l'État en matière de financement des succursales est avérée, comme le soulignent les importantes fluctuations temporelles et territoriales repérées par Hondré (2002b, p. 142). Au-delà de fragiliser l'intention politique, la faiblesse de l'engagement financier de l'État en la matière vient relativiser la consistance de cette « pyramide » :

« En 1862, on relève l'existence de 75 écoles municipales [...]. Mal-logées, faiblement subventionnées, dépourvues d'instruments et d'ouvrages d'enseignement, ce sont de médiocres établissements d'instruction primaire. La plupart implorent en vain l'assistance de l'État » (Maurat, 1931, p. 3587).

Cette inconstance financière peut être considérée comme le point de départ de l'étrange « décentralisation » qui caractérise le système pyramidal français et des tensions qu'elle occasionne de fait entre local et national. S'il est avéré que l'action de l'État à l'endroit de l'enseignement musical se fait dans le sens de la diffusion d'un modèle central, les écarts (notamment budgétaires) répétés à cette volonté centralisatrice « ont développé des aspects apparentés à une logique de décentralisation » qu'Emmanuel Hondré (2002b, p. 284) appelle une « décentralisation par défaut ».

Dans la mesure où la naissance des succursales n'est jamais directement le fruit de l'action de l'État, qui ne peut décréter depuis Paris la création d'institutions d'enseignement musical en

province, la mise en œuvre d'un réseau de succursales s'appuie presque intégralement sur la nationalisation d'initiatives privées, préalablement soutenues et municipalisées par les pouvoirs locaux. Ainsi le mouvement de centralisation s'inscrit inévitablement, en l'absence d'un investissement fort de l'État dans une tension entre local et national, entre intérêts de particuliers situés dans des alliances locales et intérêts politiques nationaux, autrement dit, entre le particulier et l'universel. Les luttes entre pouvoir municipal et État central au sujet des succursales sont suffisamment nombreuses et documentées (Hondré, 2002b ; Jardin, 2010) pour montrer que cette question constitue un nœud dans l'établissement local des succursales du conservatoire. Néanmoins, le modèle pyramidal revêt un certain intérêt pour les municipalités qui ont peu à peu rejoint le réseau d'écoles contrôlées par l'État à la fin du XIX^{ème} et au début du XX^{ème} siècle. Comme le souligne Hondré (2002a, p. 148), on est « passé d'un État payeur (et d'une province libre de s'inscrire dans une stricte hiérarchie), à un État directeur (mais non-payeur) qui, au contraire, a augmenté son pouvoir centralisateur au sein d'une hiérarchie de moins en moins cohérente ». De ces quelques remarques, on retient finalement les lignes de frottement entre les différentes thèses exposées au sujet de l'enseignement musical spécialisé en France. À la thèse du « projet politique » stato-national défendue par Noémi Lefebvre répond la thèse d'une « décentralisation involontaire » résultant d'un déficit d'engagement de l'État, promue par des musicologues et historiens comme Étienne Jardin et Emmanuel Hondré. Loin de s'opposer, ces deux thèses traduisent plutôt deux manières d'observer le même processus, par l'histoire des idées politiques chez les politistes et par les traces et surtout les heurts de la « mise en œuvre » chez les musicologues et historiens.

Deux interprétations peuvent découler de cette courte démonstration. La première nous amènerait à relativiser la prégnance de cette grammaire particulière, à n'en faire finalement que le résultat du *scolastic bias* du chercheur plongé dans les discours et les idées et qui aurait tendance à laisser tomber la matérialité du monde et les faits qui l'accompagnent au détriment de schémas cognitifs, d'idées bien plus arrangeantes pour la démonstration scientifique. La seconde interprétation – celle que nous retiendrons – nous amène à penser que les multiples contradictions exposées plus haut livrent un faisceau d'indices suffisant pour soutenir l'hypothèse d'une grammaire structurante, émergeant à la lumière des tensions et des controverses récurrentes qu'elle produit.

Comme le soulignent Campos et Poidevin (2011, p. 75), en matière de politique musicale, « les véritables césures sont rarement conformes à celles de l'histoire politique ». Cette désynchronisation s'observe dans la mesure où l'on constate une certaine forme de stabilité dans la politique musicale mise en œuvre par la France tout au long du XIX^{ème} siècle ainsi que dans la première moitié du XX^{ème} siècle. L'analyse des politiques relatives à l'enseignement musical montre que les grandes lignes de cette grammaire et les tensions qui l'accompagnent se trouvent rejouées dans le mouvement d'institutionnalisation de l'enseignement musical spécialisé qui découle de la création du ministère des Affaires culturelles en 1959.

1.2- Une « première »⁶⁰ politique musicale : le plan de dix ans pour la musique (1969-1979)

La création du ministère des Affaires culturelles le 24 juillet 1959 est un événement important pour le secteur de l'enseignement musical. Le rattachement de l'enseignement musical spécialisé (*i.e* le conservatoire, ses succursales et les écoles nationales) aux compétences du ministère, caractéristique du « patchwork » (Bodiguel, 2000, p. 35) qu'il représente à ses débuts⁶¹, ouvre la voie à une possible redéfinition de son organisation, mais également des objectifs qui lui sont dévolus : elle constitue en somme une possible remise en question de la grammaire des rapports entre État⁶² et enseignement musical. En effet, la légitimité du ministère des Affaires culturelles étant à construire, il est à prévoir que les institutions qui lui sont rattachées soient mêlées à de nouvelles initiatives et voient potentiellement leurs missions, voire leur existence, modifiées. De nombreuses questions se posent, par exemple, sur l'articulation du secteur de l'enseignement musical à la politique d'action culturelle⁶³,

⁶⁰ Si cette politique n'est pas historiquement la première menée en France, nous faisons le choix de la qualifier ainsi dans la mesure où, comme le souligne Dubois (1999), elle constitue « un nouveau lieu d'élaboration et [...] de diffusion des représentations étatiques de l'espace social » (p. 215).

⁶¹ La définition du portefeuille ministériel est l'objet de fortes luttes de définition, entre l'héritage du ministère des Beaux-Arts, le haut-commissariat à la jeunesse et aux sports ainsi que celui de l'Éducation nationale. Pour une mise en perspective de ces enjeux voir Urfalino (2010).

⁶² Poirrier (2009, p. 94) rappelle que la politique culturelle s'organise, au lendemain de la création du ministère des affaires culturelles selon trois principes justifiant la centralité de l'État en la matière. Le premier est relatif au fait qu'une politique publique n'est à même d'exister que si elle est coordonnée par l'État central. Le second principe a trait à la justice et stipule que seul l'État est à même d'arbitrer entre intérêt général et particulier. L'État est en somme, seul à pouvoir déterminer ce qui ressort de l'intérêt public. Le dernier principe a trait au fait que l'État seul est en mesure d'orienter la « société civile » locale et faire prévaloir le bon sens et la justice sur le népotisme.

⁶³ Comme le souligne Augustin Girard, le terme « action culturelle » fait référence « à une démocratisation appuyée directement sur la création » (Girard, 1996, p. 30). Pour Urfalino (2010), l'action culturelle repose sur une philosophie, celle de « l'État esthétique » et sur un programme politique, celui des maisons de la culture. Nettement inspirée des lettres sur l'éducation esthétique de Schiller et de la philosophie Kantienne, la

projet fondateur du ministère, qui par le biais des maisons de la culture, les « modernes cathédrales » décrites par Malraux, entend atteindre l'horizon messianique de son décret fondateur : rendre accessibles les œuvres capitales de l'humanité au plus grand nombre de Français. Le traitement transversal des arts opéré par cette politique de diffusion, sous la houlette des maisons de la culture, vient en effet à contre-courant d'un traitement public de la musique jusqu'ici sectorisé, comme nous l'avons vu précédemment. Des questions se posent en dernier lieu sur la tournure que peut prendre le rattachement du secteur de l'enseignement musical à un ministère qui a clairement placé son action contre celle de l'éducation (Urfalino, 2010).

La nomination de Marcel Landowski⁶⁴, en 1966, à la tête d'une direction du ministère chargée des questions musicales, offre à ces différentes interrogations un dénouement clair. Elle symbolise dans un premier temps la victoire de la profession musicale sur l'administration. Elle parvient, par le travail d'un ensemble d'entrepreneurs de morale (Becker, 1985) issus du monde musical professionnel, à imposer un cadrage particulier des problèmes que pose la musique (et son enseignement) et des solutions à leur apporter⁶⁵. La nomination d'un musicien à la tête d'un service centré sur la musique trahit également une brèche majeure dans le projet originel de l'action culturelle et de sa philosophie (Urfalino, 2010). À la transversalité artistique de l'action culturelle est finalement préféré un traitement indépendant

philosophie de l'action culturelle repose sur une vision sensible de la culture qui rejette fermement la connaissance. L'objectif du ministère n'est pas d'éduquer à la culture et aux arts mais de rendre accessible au plus grand nombre l'expérience sensible de la rencontre avec l'œuvre. Tout en permettant d'éviter l'amalgame avec l'Éducation nationale et les Beaux-arts, cette philosophie rejoint celle de Schiller en ce que la rencontre esthétique avec les œuvres y est considérée comme un moyen d'atteindre une des dimensions universelles de l'être humain. De leur côté, les maisons de la culture sont pensées comme le véhicule de ces idées : un ensemble d'institutions devant être à même de mettre en présence le public et les grandes œuvres partout sur le territoire et matérialiser le projet sensible du ministère. Remettant cet agencement en perspective, Arnaud (2018, p. 14-15), souligne qu'on peut saisir l'action culturelle comme « une volonté de l'État français de gouverner la population et les publics de l'art qui s'inscrit dans un mouvement de distribution des rôles (l'artiste, l'œuvre, le public, le critique...), des dispositifs (le musée, les festivals, le théâtre, l'exposition...) et des critères d'évaluation qui montrent et disent l'art comme une activité distincte, exercée par des spécialistes ou des experts à destination des publics à cultiver ». Cette conception de la politique culturelle se trouve ailleurs en Europe (Alexander, 2007).

⁶⁴ Né en 1915, Marcel Landowski est un compositeur et chef d'orchestre français. Il est une des figures notables du monde musical français du XX^{ème} siècle. Musicien, il occupera néanmoins tout au long de sa vie un ensemble de positions dirigeantes dans l'administration publique. Nommé directeur de la musique à la Comédie Française en 1961, il devient en 1970 directeur de la musique, de l'art Lyrique et de la danse au ministère des Affaires culturelles, une première depuis Lully. Il sera également nommé Inspecteur général de la Musique au ministère de l'Éducation nationale en 1975 et directeur des Affaires culturelles de la ville de Paris en 1977. En tant que compositeur, il défend un certain attachement à la tonalité. Cette position l'amènera à se placer en critique des musiciens qui remettent en cause ce système et de son public. Son opposition à la fois politique et musicale à Pierre Boulez est un exemple. Il décède en 1999.

⁶⁵ Il est à noter que le poids que joue le secteur musical professionnel dans la fabrique de cette politique met à distance la potentielle « politisation » qu'aurait pu entraîner la focale éducative de cette politique au profit d'intérêts propres au secteur musical professionnel. Voir Arnaud (2018, p. 73-75).

des questions musicales qui reposera *in fine*, non pas sur le réseau des maisons de la culture — alors en développement — mais sur la revitalisation du réseau déjà existant d'institutions musicales et sur l'inscription de la politique musicale dans la continuité de la grammaire des relations entre musique et État. Cette nomination annonce en dernier lieu la mise en œuvre, dès 1966, d'une politique propre à la musique. Elle sera présentée de manière plus formelle en 1969 sous le nom de « Plan de dix ans pour la musique ». Ce plan, aussi nommé « Plan Landowski », fonde le secteur de l'enseignement spécialisé de la musique tel que nous le connaissons aujourd'hui, elle constitue la « mise en politique culturelle » de l'enseignement musical spécialisé.

1.2.1- L'émergence d'un problème public de la musique

Dans son ouvrage dédié à la politique musicale de Marcel Landowski, Lefèbvre (2014) indique que le rattachement de l'enseignement musical au ministère des Affaires culturelles, se réalise dans une certaine forme de continuité. Les années 1959 et 1960 voient le ministère poursuivre son soutien financier aux institutions d'enseignement musical sans qu'il ne soit fait particulièrement mention d'une réforme ou d'une intégration particulière à une politique plus large. La réorganisation des directions ministérielles opérée à la fin 1961 dans le cadre du lancement des maisons de la culture marque le début d'une réflexion sur la nécessité de définir une politique pour la musique au sein de l'action culturelle, à côté du chantier du théâtre, déjà entamé. Dans le courant de l'année 1962, la demande de création d'une commission devant se pencher sur la question est soumise au ministre des Affaires culturelles André Malraux.

Un mois après cette proposition éclate, via les colonnes du Monde qui y consacre une série de cinq articles dans la même semaine, une « crise » de la profession musicale. Ces articles, qui exposent les vues d'une partie de la profession musicale, soulignent un ensemble de problèmes, de responsables et de solutions. Plusieurs thèmes structurants émergent parmi lesquels l'impact négatif de la « culture de masse »⁶⁶ sur les formes traditionnelles de diffusion musicale et l'absence de débouchés suffisants pour les sortants des conservatoires sont les principaux. L'État est désigné responsable de la situation. Des solutions sont proposées, notamment le développement d'une politique *musicale* portée par un directeur

⁶⁶ Il est difficile, bien que sa traduction en français ne paraisse qu'en 1974, de ne pas voir dans ces propos un lien avec les thèses développées Adorno et Horkheimer au sujet de « l'industrie culturelle » (Adorno & Horkheimer, 1974). Il rejoint de toute évidence l'idée sous-jacente d'une séparation entre culture savante et culture de masse induite dans le projet malrucien de démocratisation de la culture.

spécifique. Cette situation particulière ouvre la voie à une prise en main rapide de cette question par le ministère, qui accepte à la fin 1962 la création d'une « Commission Nationale d'Études pour les problèmes de la Musique » placée sous l'égide du cabinet du ministre et qui doit saisir de front la « crise de la musique » et les questions soulevées par l'administration au sujet de l'intégration de la musique dans l'action culturelle.

1.2.1.1- Des cadrages concurrents

Cette commission, dont les travaux courent de janvier 1963 à la publication d'un rapport en avril 1965, constitue une première « arène » (Jobert, 1992) dans laquelle un ensemble d'acteurs, principalement des professionnels représentant « l'élite » du monde musical, vont élaborer, de manière assez conflictuelle, un programme politique pour la musique. Tout au long des 39 séances qui la composent, la commission voit défiler un ensemble d'entrepreneurs de cause, eux aussi majoritairement issus du monde de la musique. Comme le souligne Lefebvre (2014), cette arène particulière voit s'affronter deux camps adverses. Au risque de résumer un peu abruptement la teneur des deux années de travaux, on peut résumer ainsi les cadrages qui s'affrontent : les tenants de l'action culturelle cherchent à se séparer de l'enseignement (dans la droite ligne de la philosophie de l'action culturelle) et à se concentrer sur l'organisation musicale du triptyque diffusion/création/publics ; du côté des professionnels de la musique⁶⁷, l'enseignement conditionne le succès des trois autres éléments et doit être placé au centre d'une éventuelle politique musicale, qui de ce fait là, doit être tout à la fois indépendante et dans la continuité de l'existant. Le rapport produit par la commission est finalement assez éloigné de la teneur des débats et défend *in fine* une politique musicale tournée vers l'action culturelle, fournissant les bases d'un plan d'action à cet effet. Il témoigne également de la victoire symbolique du « camp » de l'action culturelle sur les musiciens et les administrateurs favorables à un traitement autonome de la musique mettant en son centre l'enseignement. Néanmoins, ce rapport se heurte à un ensemble d'éléments qui vont peu à peu le vider de tout intérêt.

Parmi les acteurs qui ont pu participer aux débats de la commission nationale, certains participants investissent d'autres forums, susceptibles d'être un peu plus à l'écoute de leurs revendications. Lefebvre (2014) revient ainsi sur l'action de Jacques Chailley, musicologue

⁶⁷ Certains membres éminents de ce groupe défendent néanmoins des positions opposées. C'est notamment le cas de Pierre Schaeffer qui propose à travers son rapport une refonte profonde du système d'enseignement musical (N. Lefebvre, 2015, p. 42).

reconnu et *entrepreneur de cause* notable en tant que président du Conseil National de la Musique (CNM) français de l'UNESCO. La présence de ce dernier en tant que membre d'un autre forum dédié à l'enseignement musical, la « commission interministérielle pour l'enseignement musical » dont les travaux démarrent au début de l'année 1964, lui permet de plaider sa cause à un niveau hiérarchique plus élevé. Mobilisant ses relations dans la presse, Chailley parvient à faire remonter aux oreilles mêmes des ministres de l'Intérieur et des Affaires culturelles, le traitement « injuste » de la musique en France. Il réussit par ce biais à faire du CNM une sorte de point de passage obligé dans les travaux de la commission interministérielle et dans le règlement d'une crise de la musique qui continue d'enfler dans la presse :

Reçu par le Premier ministre et par le ministre d'État aux Affaires culturelles, en compagnie de Gérard Bauër, et de Claire Bernard, Jacques Chailley propose à André Malraux un projet de Mémoire dont le CNM assurera la rédaction et obtient du ministre l'assurance d'être reçu afin de lui présenter ce travail (N. Lefebvre, 2014, p. 63).

Parvenue à garantir l'attention des oreilles ministérielles, l'action du CNM et de son président Jacques Chailley permet d'imposer un certain cadrage *musicien* du problème de la musique en jouant avec talent sur les *trames de pertinence* (Cefai, 1996) qu'offre alors l'actualité. Il jongle allègrement entre les nombreux articles qui décrivent la crise de la musique dans la presse et les risques que cette dernière implique pour l'image de la France. Il s'appuie également sur les dénonciations d'anciens membres de la « commission nationale pour l'étude des problèmes de la musique » critiquant un texte qui trahit l'esprit même des débats (N. Lefebvre, 2014).

1.2.1.2- La victoire des musiciens

Le mémorandum produit par le CNM en mars 1965 défend la cause de la profession musicale contre celle de l'administration du ministère, celle de la remise au centre des questions musicales face au projet de l'action culturelle. En réponse aux problèmes que connaît le secteur et qui bénéficient d'une actualité brûlante, il suggère la création d'une direction de la musique autonome, dirigée par un musicien, idée déjà évoquée dans les revendications de 1962. En somme, il propose une politique de la musique indépendante de l'action culturelle. Le travail mené par les promoteurs du CNM parvient à discréditer auprès du cabinet et de l'opinion publique le rapport de la commission nationale et à donner d'autant plus d'influence

à leur propre conception du problème et des solutions à lui apporter. Le CNM peut également s'appuyer sur un allié de poids, récemment nommé Inspecteur général de l'enseignement musical : Marcel Landowski. Mis sous pression par une crise de la musique qui continue d'enfler dans la presse⁶⁸ et qui mobilise de plus en plus sérieusement le milieu musical⁶⁹, André Malraux se trouve contraint de revoir lui-même la stratégie à adopter en matière de politique musicale. Malraux tente d'abord de mobiliser les services de l'enseignement artistique et de l'action culturelle sur la question. Face à l'échec de la conciliation entre deux services qui cristallisent l'opposition entre les deux projets politiques pour la musique, le cabinet du ministre décide de remettre à plat le travail des différentes commissions et de mener lui-même un audit auprès du secteur musical. Couplée aux travaux du cabinet, la pression de plus en plus forte du CNM sur Malraux l'amène à se prononcer sur les suites à donner aux problèmes de la musique. En 1966, Malraux décide en dépit des résistances au sein de son administration d'adopter une nouvelle organisation ministérielle en matière musicale : il propose alors la création d'une cellule dédiée aux questions musicales, dirigée par Marcel Landowski. Le choix de fournir à la musique une direction autonome au sein du ministère constitue une victoire pour la profession.

Si elle est ici laconiquement présentée comme le résultat d'un duel entre plusieurs cadrages concurrents, la « victoire des musiciens » est un véritable tournant qui doit se comprendre à l'aune des arguments politiques plus généraux sur lesquels il s'appuie – ce qui, en résumé, permet de faire basculer le ministre Malraux dans leur sens. Le fait que ce dernier accepte de « laisser les clés du camion » aux musiciens, à l'autonomie de leur politique musicale au sein de la politique culturelle, à la centralité qu'y occupe l'éducation, au renforcement des orchestres et au schéma pédagogique de professionnalisation des apprentis-musiciens qu'elle induit ne peut complètement se comprendre qu'à l'aune de ce qu'il implique en termes d'image publique de la France à l'international. Mettre l'accent sur l'éducation et répondre à la crise des orchestres c'est œuvrer pour la « grandeur » de la France, œuvrer pour le rayonnement de cette dernière, ceci par le truchement d'une forme sociale, celle de

⁶⁸ On trouve également des archives télévisuelles sur ce thème, par exemple le documentaire produit par l'ORTF et réalisé par Jean-Claude Bringuier : *Les musiciens sont seuls au monde*, sorti en juillet 1965. Ce documentaire s'intéresse aux difficultés financières des conservatoires mais également au difficile parcours des musiciens de l'époque et en particulier celui des sortants des conservatoires.

⁶⁹ Pour une analyse détaillée des mobilisations ayant eu lieu entre 1962 et 1966 voir Lefebvre (2014, p. 35-104).

l'orchestre, qui demeure à cette époque un moyen efficace d'illustrer l'excellence nationale⁷⁰. Voilà la redoutable mise en équivalence proposée par les musiciens au ministre et à laquelle le camp administratif peut difficilement répondre.

Ainsi, deux conséquences peuvent être tirées de cette victoire. Tout d'abord, elle signale l'abandon de l'intégration de la musique à l'action culturelle constituant ainsi une première brèche dans le programme politique du ministère, qui s'est constitué contre l'éducation – et ici contre une certaine autonomie des questions musicales, qui étaient initialement voués à devenir des questions « culturelles » ou « artistiques ». Ensuite, et c'est peut-être le plus important, cette nouvelle politique musicale autonome confère à l'éducation des musiciens et au système des conservatoires une place centrale, qui nous amène à considérer la dualité de cette politique qui est tout autant une politique « culturelle » qu'une politique « éducative ».

1.2.2- Une conception musicienne des problèmes musicaux

La nomination de Landowski à la tête de ce service en 1966, qui deviendra en 1970 la direction de la musique, marque le début d'une politique pour la musique qui s'inscrit nettement dans les revendications portées par le milieu professionnel depuis le début des années 1960. Elle s'appuie sur une certaine conception des problèmes musicaux, celle du milieu musical, tout en opérant une articulation astucieuse avec la philosophie du ministère. Loin de vouloir remettre à plat l'intégralité des structures d'enseignement musical et leur fonctionnement, Landowski plébiscite la revitalisation des structures héritées du XIX^{ème} siècle. À l'instar des nombreux articles faisant écho aux difficultés de la profession musicale, il considère que le progrès technique, qui permet notamment la reproduction mécanisée des œuvres, est à l'origine des problèmes que connaît la musique : 1°) elles ont induit des exigences de qualité nouvelles ; 2°) elles ont permis l'accès de toutes les couches sociales à la musique enregistrée et 3°) elles ont mené à la disparition d'une partie des orchestres.

Le boom musical qui émerge dès les années 60 (Donnat, 2011), induit par les évolutions techniques dans les domaines de la production et de diffusion constitue le pivot même de la justification d'une politique musicale. C'est parce qu'il « submerge » de toutes parts le public avec une musique dont la qualité peut être (du point de vue des musiciens) questionnée que se

⁷⁰ Il va de soi que cet argument est tout autant dirigé vers l'intérieur du pays, en témoigne les allusions nombreuses de Landowski et ses collègues à la décadence des goûts musicaux induits par la montée en puissance de l'industrie musicale, que vers l'extérieur, en accord avec la politique internationale Gaullienne.

fonde l'idée selon laquelle le public a *droit* à une musique de qualité — celle dont la production et le maintien est historiquement assurée par la profession musicale et ses institutions. C'est à partir de cette justification que Landowski rattache sa politique à venir et l'objectif fondateur de démocratisation culturelle. Pour reprendre le résumé que fait Landowski de son programme :

- *Donner au plus grand nombre possible de Français la musique de qualité à laquelle ils ont droit ;*
- *Organiser les milieux professionnels pour répondre le mieux possible à ce droit.* (Landowski, 1966, cité par Lefebvre, 2014, p. 95).

En rattachant la profession musicale (compositeurs et interprètes) à l'objectif de démocratisation des grandes œuvres culturelles Landowski justifie son projet tout en évitant le procès en corporatisme. Il se situe de fait dans la continuité de ce principe d'uniformité, ici esthétique, dans la mesure où il promeut un certain type⁷¹ de musique, apte à être diffusée et enseignée à tous. Un autre aspect de cette justification se trouve dans le lien qui est fait entre les différentes « composantes » de la musique. Là où les administrateurs de l'action culturelle pensaient l'enseignement, la diffusion, la formation du public et la création de manière disjointe, le projet de Landowski les saisit de manière transversale, tout en donnant à l'enseignement une place centrale dans l'assemblage musical. Pour fonctionner la démocratisation ne peut avoir lieu qu'avec des orchestres (développement des orchestres), la musique produite et enregistrée ne peut être démocratisée que si elle s'inscrit à la fois dans la nouveauté de la création (aide à la création) et qu'elle se diffuse partout en France (régionalisation/décentralisation⁷² musicale), la diffusion et la création ne peuvent être viables qu'à travers la formation d'un public qui devra être formé dans les écoles de musique et les conservatoires (enseignement spécialisé), permettant dans le même temps d'assurer la formation des professionnels qui permettront de maintenir ce système (formation professionnelle). Landowski réussit le pari de proposer une politique corporatiste, au service

⁷¹ La formule est bien évidemment anachronique dans la mesure où la précision du contenu esthétique des enseignements est inexistante et qu'elle n'est jamais abordée par Landowski et ses collègues, si ce n'est pour faire mention des menaces qui pèsent sur « la » musique, au milieu des années 60.

⁷² Il est à noter, comme le souligne Saez (2009) que dans le cas français, « la décentralisation culturelle se confond souvent avec l'autre grand mythe : la démocratisation » (p. 25).

des professionnels du secteur musical, tout en parvenant à s'inscrire dans les grandes lignes du projet politique de la démocratisation culturelle⁷³.

1.2.2.1- Le contenu du Plan de Dix ans

Officiellement formalisé en 1969, le Plan de Dix ans pour la musique est dans les faits mis en place dès 1966, au moment où Landowski est nommé à la tête de la cellule dédiée aux questions musicales. Comme nous l'avons noté plus haut, l'existence d'une direction propre aux questions musicales au sein du ministère des Affaires culturelles s'inscrit dans la volonté d'un traitement transversal, non pas du fait « culturel », mais du fait musical, dans la perspective d'une rénovation et du développement de l'existant :

Ce programme doit avoir pour ligne directrice le renouvellement des structures héritées du XIX^{ème} siècle, structures aujourd'hui périmées pour le monde, matériellement, socialement et psychologiquement transformé de notre deuxième moitié du XX^{ème} siècle. (Landowski, cité dans Veitl & Duchemin, 2000, p. 40).

Le Plan de Dix ans acte l'interdépendance de l'enseignement avec la diffusion, la création et l'existence d'un public musical. Il s'appuie également sur la rhétorique de la profession en ce qu'il doit permettre « d'adapter le fait musical aux profondes mutations sociales et techniques du monde moderne » (Direction de la musique, 1970). Le Plan de Dix ans pour la musique est, en surface, d'une extrême simplicité. Sur le plan de l'enseignement, il prévoit de rénover et de développer les institutions d'enseignement musical existantes en favorisant une égalité dans leur répartition territoriale⁷⁴. Comme tout plan, il propose un rythme particulier et un objectif final à atteindre. Dans ce cas-ci, la rénovation et le développement des structures reposent sur un système de classification adossé à une convention entre l'État et les villes qui souhaitent disposer d'un tel établissement. Comme nous l'avons vu plus haut, la dimension « éducative » du plan est intrinsèquement liée aux questions de diffusion : le plan prévoit également le développement d'orchestres sur tout le territoire suivant la même logique d'aménagement régional. Même si le plan, lapidaire dans sa formulation, ne le précise pas, ils

⁷³ Comme il le souligne Landowski (1996, p. 118) : « J'ai expliqué (c'est une vérité toujours d'actualité) que si l'on veut aller très haut, s'il faut qu'une pyramide tienne avec une pointe élevée, il faut une base large et solide. Donc, pour avoir un très bel orchestre international à Paris, il fallait en avoir un grand nombre en France ».

⁷⁴ La force que l'on peut prêter rétrospectivement au plan de Dix ans réside dans la transversalité qu'il entretient avec la réforme d'aménagement du territoire, portée par la DATAR. Il fait de la diffusion de l'enseignement un des nombreux corollaires de la structuration territoriale, ce qui permet au Plan d'asseoir une légitimité extérieure au seul domaine musical. Le plan de dix ans prévoit de développer, par la transversalité, des « régions musicales », calquées sur les 22 régions administratives qui composent alors le pays.

ont une finalité double : développer un vivier d'emplois accessibles aux sortants de la filière professionnelle du système d'enseignement et permettre de développer l'accès aux grandes œuvres musicales, qui seront fréquentées par les amateurs éclairés sortis du système d'enseignement. En dernier lieu, le plan prévoit la création d'un système administratif, lui aussi « régionalisé », devant permettre de contrôler la qualité des infrastructures développées au fil du plan. Il se développe à travers un ensemble de délégations régionales et départementales.

1.2.2.2- Une politique de « régionalisation »

La régionalisation promue par le plan procède comme une indifférence aux différences territoriales, une « décentralisation sans diversification » (N. Lefebvre, 2014, p. 157) : l'implantation régionale ne sous-entend pas le développement de particularités et de fonctionnement locaux. Cette politique s'inscrit, sur ce point, dans la tradition française des rapports entre musique et État tels que nous les avons mis en lumière dans la partie précédente.

La nouveauté repose dans le fait que cette relation est mise au service du projet de démocratisation culturelle du ministère : c'est pour rendre possible « l'accès à la musique de qualité dont tous les français ont droit » (Landowski, cité par Lefebvre, 2014), que l'on décentralise sans diversifier – qu'il s'agisse d'esthétiques musicales ou encore de manières de faire ou de transmettre la musique. La direction de la musique propose ainsi « d'animer » la dynamique du plan à travers un système de classement des établissements qui s'inscrit dans la droite ligne de la tradition française. Ce classement hiérarchique et pyramidal (voir tableau 1) opéré depuis le ministère reprend les grandes lignes du plan de réforme de l'enseignement musical 1884, qui s'appuyait lui-même explicitement sur les préconisations de Bernard Sarrette, énumérées en 1801⁷⁵ (Jardin, 2006). Au sommet de cette pyramide, il prévoit la construction de cinq établissements supérieurs d'État devant permettre de compléter le travail de formation supérieure traditionnellement dévolu au Conservatoire de Paris. En dessous de ces établissements entièrement dédiés à la formation professionnelle, les anciennes succursales seront désormais nommées « Conservatoires Nationaux de Région » (CNR).

⁷⁵ Aussi, cette politique musicale, comme le fait remarquer Saez (2009, p. 28), s'inscrit dans le projet de décentralisation hérité de la période précédente tout en l'enrichissant en ce qu'il entend atteindre l'égalité sociale devant la culture par le principe d'égalité territoriale : « l'art et la culture doivent certainement être accessibles socialement, encore faut-il qu'ils soient disponibles territorialement ».

Derrière cette dénomination étrange⁷⁶, se cache néanmoins une signification claire. Comme le souligne Lefebvre (2014) les termes « National » et « Région » :

ne se situent pas exactement sur le même plan, le premier autorisant en quelque sorte le second : à l'unité de la nation correspond l'unité de l'enseignement musical, et c'est dans ce cadre national et à partir de celui-ci que se conçoit le rayonnement régional de l'établissement. (p. 160).

En dessous des CNR se trouvent les Écoles nationales de musique (ENM) qui fonctionnent selon une logique similaire aux CNR, mais proposent un nombre plus restreint de disciplines. À la base de l'édifice, les Écoles de Musique Agréées (EMA) sont des structures strictement municipales qui sont inspectées par les services de la direction de la musique. L'édifice ainsi présenté repose sur un ensemble restreint de principes et une hiérarchie claire. L'unité de la structure dessinée par le plan est garantie par un ensemble de règles tacites et de contrôles manifestes. Le développement sensible de l'inspection musicale est indice de ce mouvement. En effet, les inspecteurs sont chargés du contrôle de la totalité des établissements classés, du sommet à la base, et influent nécessairement sur l'obtention et le maintien de l'agrément. Un autre exemple frappant que l'on peut retenir est la normalisation des règlements des CNR par l'État. L'unité du système est également garantie par le rôle central des CNR qui font office d'établissement référent en région. Ainsi, une fois le schéma pyramidal du Plan réalisé, chaque région peut être considérée comme une petite pyramide en soi, les EMA et les ENM étant reliées aux CNR, ce dernier agissant à la fois comme échelon ultime en région et lien vers la capitale. Ces deux exemples manifestent l'idée d'une centralisation-décentralisatrice mise au service de l'égalité d'accès à une musique de qualité et *a fortiori* un enseignement musical de qualité. La pyramide pensée au XVIII^{ème} siècle se trouve mise au service du projet de la démocratisation de l'enseignement musical.

La nature des liens entre les différents échelons garantit une certaine progressivité, laquelle peut être lue de deux façons. Une première progressivité, celle des élèves, qui à travers les échelons se calquent sur l'objectif qui fonde le système à savoir la formation professionnelle des instrumentistes. L'autre progressivité est plus institutionnelle : le système de classification proposé par la direction de la musique est évolutif. En fonction du nombre

⁷⁶ Gérard Ganvert (1999) ne manque pas de souligner dans son ouvrage de présentation du système d'enseignement musical français le paradoxe d'une telle appellation alors que ces établissements sont principalement financés par les municipalités. Ces CNR ne sont d'ailleurs pas, avant la loi de décentralisation de 2004 financés par les Régions.

d'élèves et de l'investissement financier des municipalités dans le développement de l'établissement, une ENM peut devenir CNR, tout comme une EMA peut devenir ENM. Relativement à la grammaire des relations entre État et enseignement musical, exposée dans le point précédent, il est intéressant de noter que le Plan de Dix ans parvient à établir un équilibre des relations entre villes (qui fournissent et financent les établissements) et État (qui donne la direction générale à suivre et finance dans une moindre mesure les établissements) alors même qu'il confère au second un pouvoir bien plus étendu qu'alors, du fait du contrôle et de la classification ministérielle des établissements. En effet, le Plan de Dix ans met au point une politique incitative de contractualisation avec les municipalités qui garantit un financement de l'État dans la rénovation ou le développement des CNR et des ENM qui peut aller jusqu'à 50 %, montant directement indexé sur l'effort budgétaire ministériel.

Tableau 1: Plans de structuration de l'enseignement musical en France (1796-1969)

Nom	Daunou (1796)	Leclerc (1798)	Sarrette (1801)	Réforme de 1884	Delvincourt (1944)	Plan Landowski (1969)
Échelon supérieur	Conservatoire [de Paris]	Conservatoire [de Paris]	Conservatoire [de Paris]	Conservatoire [de Paris]	Conservatoire [de Paris]	Établissement supérieur d'État (6)
Échelon intermédiaire 1	Écoles spéciales (12)	Écoles spéciales (12)	Écoles de 3 ^{ème} degré (10)	Succursale (École secondaire)	Conservatoire Régional (20)	Conservatoire National de Région (27)
Échelon intermédiaire 2	/	Petites écoles de musique (50)	École de 2 ^{ème} degré (15)	Écoles primaires (municipales) / Maîtrises	Conservatoire municipal	École Nationale de Musique (36)
Échelon inférieur	/	/	École de 1 ^{er} degré (30)	/	/	École agréée (72)
Structure hiérarchique	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui

La politique de rénovation de l'existant promue par le ministère des Affaires culturelles est relativement attractive pour les municipalités dans la mesure où l'État participe directement à la remise en état, voire plus rarement à la construction d'établissements. Aussi, l'insertion des établissements dans une politique de régionalisation et la justification démocratique (garantir l'accès de tous à une musique de qualité) du contrôle de l'État sur des conservatoires irrémédiablement locaux sont autant d'arguments qui amènent les villes à s'inscrire en masse dans la dynamique du Plan de Dix ans, de telle sorte que le nombre de demandes de classement et de rénovation est en constante augmentation dans le courant des années 70,

dynamique qui ne faiblira pas avec le temps (voir graphique 1). Ces demandes seront par ailleurs réalisées par le biais de « conventions généralistes » entre les villes et l'État, notamment par le biais des « chartes culturelles » développées au milieu des années 70 (Denizot, 2009a, p. 333).

L'ensemble de ces mesures ne pourrait véritablement tenir s'il n'était pas sous-tendu par une forme d'ambition normative quant à ce que doit être l'enseignement musical. Cette dimension normative, c'est l'exigence de « haute qualité », qui par ailleurs agit comme un vecteur d'uniformisation pédagogique. Elle se trouve au fondement de chacune des propositions du plan, tout comme dans le système de classification des établissements. Il est possible d'aller plus loin en soulignant que l'organisation du plan, comme celui de la classification est tramé par une perception « professionnelle » de la musique. Il n'est pas exagéré dans le cadre du Plan de dire qu'il se construit à partir et autour d'une définition professionnelle du fait musical. Depuis l'organisation pyramidale en passant par le contrôle de la « haute qualité » des enseignements, le modèle de formation proposé par le Plan de Dix ans est entièrement tourné vers la formation de musiciens professionnels. Dans cette perspective, l'enseignement prend une tournure particulière « l'accès de tous à la musique ne peut se passer d'une formation musicale solide destinée à former le public et les musiciens professionnels ». Comme le résume Lefèbvre (2014, p. 152) :

Cet objectif nouveau dévolu à l'enseignement spécialisé fait correspondre deux notions aux contours sensiblement différents, celle de la formation amateur et celle de la formation du public. On perçoit que ces musiciens amateurs, public des concerts, sont possiblement ce « plus grand nombre de français », comme peuvent se fondre par étymologie le public et le peuple. La formation d'un public éclairé justifie l'élargissement de l'enseignement musical spécialisé à l'ensemble des français : l'accès de tous à la musique se décline ainsi en accès de tous à l'enseignement musical (c'est nous qui soulignons).

1.2.3- Bilan

En définitive, la politique menée à travers le plan Landowski s'intègre de manière originale dans la continuité des rapports entre État et enseignement musical. Elle s'inscrit pleinement dans la « grammaire » de ces rapports, en ce qu'elle va dans le sens de l'unification de l'enseignement (esthétique et pratique), de l'égalité d'accès (par le biais de la régionalisation), de la hiérarchisation pyramidale, d'une asymétrie avec les villes dans la conduite des établissements, tout en entérinant certains points qui jusqu'ici pouvaient être sujets à

controverse ou disjoints d'un projet politique d'élargissement de l'accès aux biens culturels – comme la finalité explicitement professionnelle de l'enseignement musical. Aussi, à côté de la formalisation du champ d'intervention du ministère des Affaires culturelles contre l'éducation populaire, le loisir ou plus tard l'animation socio-culturelle (V. Dubois, 1999, p. 348 ; Moulinier, 2008), ce plan délimite les frontières de ce qu'est l'enseignement musical. En cela, ce plan constitue un jalon incontestable de la mise en politique de l'enseignement spécialisé de la musique : il sera continué par les successeurs de Marcel Landowski sans jamais être complètement remis en cause dans ses fondements. Néanmoins, la réussite du plan porte en germe sa mise en défaut. Le référentiel professionnel qui en constitue la prémisse devient rapidement insoutenable au cas où l'enseignement viendrait à se diffuser plus massivement — ce qui sera le cas. Comme le souligne Lefebvre (2014) :

Former des « musiciens professionnels de qualité » et rendre la formation musicale accessible à tous sont deux objectifs que l'on ne peut tenir jusqu'au bout (...) la réalisation même très partielle du second objectif implique un taux d'échec massif dans la réalisation du premier⁷⁷ (p.202).

L'action du service de la musique constitue une *traduction* originale de la doctrine développée par le ministère des Affaires culturelles dans la mesure où elle parvient à mettre au centre d'une politique musicale ce qui est strictement proscrit dans le projet de Malraux : l'éducation. Sans verser dans une posture pédagogue, cette première politique musicale parvient à s'accorder sur les objectifs de la politique de démocratisation culturelle en ce que

⁷⁷ La conception de la démocratisation qu'incarne le « plan de dix ans » repose sur un ensemble de tensions, liées à l'interprétation que l'on peut faire du terme « démocratie » ainsi qu'aux conditions nécessaires à son établissement. C'est dans cette perspective qu'il faut comprendre que le choix de la figure du musicien virtuose en modèle de formation et la volonté de rendre accessible à tous l'enseignement musical constituent deux objectifs antinomiques convoquant des principes politiques tout à fait opposés. On peut remonter le fil de cette tension en faisant référence au texte de Karl Mannheim « *The democratization of culture* » (1993, p. 447-523), dans lequel est mentionné le rôle fondamental qu'occupe, à côté de la nécessaire autonomie des individus et de la sélection des élites, l'idée d'une « ontologic equality between men » dans le développement et le maintien de la démocratie comme système politique. Appliqué au domaine éducatif, ce principe nécessite l'abandon d'une conception aristocratique du don (qui tient à la « nature » de l'élève) au profit d'un principe démocratique d'éducabilité (qui tient quant à lui de l'éthique professorale). Ce n'est pas un hasard si dans cet essai, Mannheim s'appuie sur l'exemple de l'éducation musicale, qu'il considère comme étant « a field traditionally dominated by the authoritarian outlook » pour illustrer la généralisation d'une « democratic attitude » dans le domaine éducatif. Comme il l'observe au début des années 1930, il est de plus en plus fréquent de considérer que les enfants « become unmusical because they have been discouraged from making music », plutôt que parce qu'ils ne sont pas « musically gifted ». Dans cette perspective on comprend que l'adoption de la figure du virtuose comme modèle normatif et aboutissement de la formation musicale, dans la mesure où elle restreint le champ de ce qui peut être qualifié comme étant « de la musique » ou « musicien » rejoint une conception « pré-démocratique » de l'éducation mobilisant inévitablement des catégories de pensée rejetant cette « ontologic equality ». Elle s'oppose ainsi inévitablement à une conception plus « démocratique » de l'éducation musicale entendue comme la reconnaissance et le développement du potentiel de chaque individu, conception qui ne peut dès lors être indexée sur un seul modèle normatif.

l'enseignement constitue le point de passage obligé à la formation d'un public de la musique, et ceci sans passer par le biais d'une théorie spontanéiste du choc esthétique – qui était au centre de la philosophie politique du ministère. Ainsi, du côté de la politique musicale, le prosélytisme culturel, c'est à dire savoir écouter et aimer LA musique (et par extension LA culture) ne peut sérieusement se concevoir qu'au départ d'une pratique sérieuse de la musique sérieuse, c'est-à-dire de la formation laborieuse du plus grand nombre à un langage musical supposé commun et légitime, incarné par le répertoire classique, la figure du musicien virtuose et la forme de consécration ultime (et d'organisation sociale) que représente l'orchestre symphonique.

2- De la décentralisation à la territorialisation

2.1- La musique comme pratique sociale : les années Fleuret

Les années 1980 marquent un tournant dans la gouvernance de la démocratisation de l'enseignement musical spécialisé. En effet, le succès indéniable du Plan Landowski a participé à faire de la musique (et de son enseignement) une activité bien plus visible, commune et *intéressante* qu'au début des années 1960⁷⁸, ce qui ne va pas sans mettre en évidence les enjeux et les difficultés qui sous-tendent l'administration de la démocratisation de l'enseignement de la musique. La nomination et l'action de Maurice Fleuret⁷⁹ en tant que directeur de la musique entre 1981 et 1986, incarne une nouvelle réflexion sur la démocratisation de l'enseignement spécialisé de la musique, sur la décentralisation musicale.

Cette nouvelle politique de la musique s'inscrit, comme celle de Marcel Landowski, dans les grandes orientations du ministère de la Culture, en l'occurrence dans les grandes lignes du « vitalisme culturel » (Urfalino, 2010, p. 355) porté par Jack Lang. Elle est donc marquée par

⁷⁸ L'enquête de Dumazedier et Samuel (1976, p. 92-94) illustre ce propos. Elle met en évidence le développement exponentiel des activités musicales et du Conservatoire dans la ville d'Annecy, à travers une courte monographie de son évolution du sortir de la guerre jusqu'au début des années 1970. On peut deviner, à partir du triplement du budget entre 1968 et 1972 de cet établissement (p. 93) l'influence du plan Landowski, le volontarisme municipal et l'engouement de l'époque en matière d'enseignement musical spécialisé.

⁷⁹ Né en 1932, Maurice Fleuret est un journaliste, critique musical et organisateur de festivals français. En tant que journaliste au *Nouvel Observateur*, il est une des principaux commentateurs de la vie musicale française des années 60-70. Musicien passionné de musique contemporaines et traditionnelles (il est notamment passé par le Conservatoire de Paris), il est directeur du Festival de Lille de 1977 à 1981. Il est nommé à la tête de la direction de la musique en 1981, poste qu'il occupera jusqu'en 1986. Marqué à gauche, fervent critique de la politique musicale menée par Marcel Landowski, Maurice Fleuret est notamment connu pour avoir été l'un des promoteurs de la fête de la musique, manifestation qui illustre, de par son caractère littéralement démocratique, la vision politique de Maurice Fleuret. Il décède en 1990.

un abandon relatif de la question de la démocratisation culturelle au profit d'une approche qu'on peut qualifier de « démocratie culturelle » (Santerre, 2000), qui donne une plus grande place à l'idée de diversité⁸⁰ ainsi qu'à la créativité des individus. C'est par cette politique qu'est impulsée la reconnaissance de la musique comme « pratique sociale » et à ce titre l'égalité de dignité de toutes ses manifestations, indépendamment de leur caractère « populaire » ou « profane »⁸¹. Néanmoins, à l'image du ministère de la Culture, la politique de la musique menée par Maurice Fleuret entre 1981 et 1986 opère une forme de continuation de l'existant. En effet, bien qu'il ne parvienne pas à mettre en œuvre une véritable politique décentralisatrice – comprise comme la transmission aux collectivités territoriales de la gestion des enseignements artistiques – il organise les prémises d'une profonde réforme de l'enseignement menée par le biais des canaux traditionnels de l'État et visant *in fine* la prise en charge totale de l'enseignement musical par les collectivités territoriales. Ainsi, les années 80 marquent, sans que le flacon ne change véritablement, un changement de cap dans l'organisation des relations entre État et enseignement de la musique. Suivant une logique de sédimentation (Dubet, 2008, p. 246) plus qu'une véritable rupture avec l'existant, ce « changement de cap » politique s'organise en fonction de l'idée-force selon laquelle la musique doit être considérée comme une pratique sociale à part entière, perspective qui se surajoute aux conceptions musico-centrées de l'enseignement spécialisé et de sa démocratisation telles qu'elles ont été au fondement de la politique de Marcel Landowski et du Plan de Dix ans. Cette perspective appelle, dans un contexte particulièrement propice, à une remise à plat du cadrage jusqu'alors en cours. Si la radicalité de ce programme se heurte à la matérialité du réel, c'est-à-dire aux réticences des acteurs et des organisations alors en place, il lègue un héritage politique particulièrement fécond ainsi qu'un ensemble de mesures nouvelles, notamment en matière pédagogique ou dans l'accompagnement territorial des établissements d'enseignement artistique. Nous proposons de revenir ici sur ces différentes étapes de façon à illustrer la dimension « révolutionnaire » de ce tournant des années 80.

⁸⁰ Comme en témoignent les discours prononcés par Jack Lang au tout début des années 1980 (Poirrier, 2016, p. 511-522) cette idée incarne le tournant socialiste de 1981 en matière culturelle. Ce renvoi à la diversité, à la créativité des individus et des groupes sociaux se retrouve dans la révision du décret fondateur du ministère de la culture le 10 mai 1982, notamment lorsque ce dernier souligne que le ministère a pour mission de « 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 ». Comme le souligne Dubois (1999, p. 281) il est tout à fait possible d'interpréter cette inflexion politique comme le symptôme d'une adaptation à l'échec de la politique précédente « démocratisation ».

⁸¹ C'est d'après cette grille de lecture, ce *preferred meaning* pour reprendre l'expression de Hall (1980), qu'il convient de comprendre la fête de la musique, initiée entre autres par Maurice Fleuret.

2.1.1- Rouvrir la « boîte noire » de la démocratisation de l'enseignement musical spécialisé

Tout comme le début des années 60, la fin des années 70 est marquée par une certaine effervescence du milieu musical, élargi aux cercles politiques ainsi qu'aux « publics » concernés. Si les raisons sont tout à fait différentes, cette période se caractérise par un intense travail de reformulation des cadres par lesquels étaient jusqu'ici saisies les questions d'enseignement musical spécialisé. Cette « révision » s'opère essentiellement en référence à la critique du Plan de Dix ans pour la musique qui s'achève alors, dans la perspective générale d'une « autonomie croissante des villes et des maires urbains » en matière culturelle (Urfalino, 2010, p. 310), et d'une autonomisation progressive des équipements culturels (V. Dubois, 1998).

Là où les musiciens ont pris une place importante dans les années 60, c'est depuis le corps politique qu'arrivent désormais la discussion et les revendications⁸². Veitl et Duchemin (2000, p. 63-79), décrivent les forums qui se sont constitués à cette occasion et les principales lignes critiques qu'ils ont permis de faire émerger. Elles reviennent notamment sur le travail de problématisation opéré à la veille des élections de 1981 par la fédération nationale des élus socialistes et républicains (FNESR), marquant une première réflexion approfondie propre au champ partisan et un second forum constitué par la saisine du Conseil Économique et Social (CES) qui produira à cette occasion un rapport à la fois très commenté et très critique sur la politique musicale française : le rapport Moreau. Bien que les réflexions élaborées au sein de ces deux forums soient relativement variées et qu'elles reposent sur des appuis normatifs et des expériences différentes (l'expérience politique de la culture pour les élus locaux socialistes et la consultation publique inhérente à la fabrication d'un rapport pour le CES), il est possible d'agrèger trois faisceaux de critiques communs à ces deux forums : le sens politique à conférer à la musique, les inégalités d'accès et la décentralisation musicale.

⁸² La critique émane également de l'intérieur du ministère de la Culture dès le milieu des années 70. S'il n'est pas inutile de rappeler la promotion d'une réforme de l'enseignement du solfège en 1977 qui a fait grand bruit au sein de la profession (Hennion, 1988), un rapport commandé par le ministère en 1975, dirigé par Jean Maheu (alors directeur de la musique de l'art lyrique et de la danse) et intitulé « la réforme de l'enseignement musical » (Direction de la musique, de l'art lyrique et de la danse, 1979), constate en préambule plusieurs problèmes inhérents à l'enseignement musical spécialisé d'alors : écart entre le contenu de l'enseignement spécialisé de la musique et vie musicale « réelle », centralisme parisien, persistance de « déserts musicaux », décalage entre formation et marché de l'emploi musical, pédagogie musicale lacunaire.

La première critique souligne qu'il n'est plus possible d'envisager la pratique d'un instrument de musique comme une activité professionnalisante et purement esthétique. En effet, le développement rapide de l'enseignement de la musique, qui doit autant à l'action politique du gouvernement qu'au boom musical qui marque les années 70 (Donnat, 2011, p. 4), a fait de cette activité une véritable « pratique sociale » partagée par un nombre important de français et de françaises, en attestent les premières enquêtes sur les « pratiques culturelles des français » qui découvrent qu'un grand nombre de français déclarent pratiquer et écouter de la musique⁸³. Ces deux forums soutiennent ainsi qu'il convient de considérer la musique comme une véritable pratique socialisatrice, une pratique qui fait société plutôt qu'une pratique individuelle, vision dont nous avons noté qu'elle est au fondement de la rhétorique qui soutient le plan de Dix ans. La seconde critique souligne que l'enseignement musical est victime de son succès. Là où la politique du Plan de dix ans ambitionnait de démocratiser l'accès à l'enseignement musical, on observe en réalité des conservatoires saturés, des tarifs prohibitifs et des régions qui sont paradoxalement qualifiées par le ministère de « déserts musicaux »⁸⁴. Par conséquent, les conservatoires et les écoles de musique soutenus par l'État, au lieu d'être accessibles à tous, se retrouvent plébiscités principalement par ceux qui ont les moyens d'y entrer, excluant ainsi les classes populaires. La dernière critique met en avant la nécessité de la décentraliser la gestion des enseignements artistiques : la centralisation sous-jacente à la régionalisation musicale du Plan Landowski pose en effet plusieurs problèmes. Tout d'abord, un problème financier. L'État, impose son modèle et ses objectifs au local alors qu'il ne concourt que très peu au financement des établissements, ce qui lui confère une légitimité tout à fait précaire. Aussi, cette décentralisation ne permet pas aux établissements et en particulier aux élus, d'utiliser ces équipements à des fins autres que celles qui sont fixées par l'État. Jugé élitiste le programme des conservatoires est ressenti assez souvent comme en décalage avec les besoins de la population et au développement de pratiques musicales externes au conservatoire, les fameuses pratiques « amateurs » dont il est maintes fois souligné, à

⁸³ La dimension événementielle de cette découverte mérite néanmoins d'être pondérée et remise dans le contexte politique de l'émergence de ces « enquêtes sur les pratiques culturelles des français ». De toute évidence ces enquêtes découvrent une pratique musicale « populaire » qui existe déjà depuis bien longtemps, mais qui n'a seulement jamais été constituée en problème ou en point d'attention par les pouvoirs publics.

⁸⁴ Le paradoxe relève ici d'une tension irrésolue entre, d'une part, l'affirmation d'une réalité des pratiques musicales partout sur le territoire national, affirmation sous-tendue par les discours ministériels et les résultats des enquêtes sur les pratiques culturelles des français et, d'autre part, l'idée qu'en l'absence de structures officielles, comme les conservatoires et les écoles de musique, il n'existe pas de vie musicale. Cette incohérence nous semble découler de ce qu'Urfalino (2010) décrit comme « la victoire d'une cause culturelle écrasante au point de rejeter ce qui n'est pas elle dans le non-être » (p. 117-118), cause que le politiste résume comme étant un projet de démocratisation culturelle nourri à la fois par une volonté d'égalité et de substitution de « l'esprit de province » par une culture universelle. Merci à Noémi Lefebvre de m'avoir fait mettre le doigt sur ce paradoxe.

l'époque, qu'elles sont en développement. Les débats engagés par ces forums redonnent finalement du corps critique à la culture. En posant frontalement la question des finalités, ils politisent à nouveaux frais des éléments qui jusqu'ici bénéficiaient d'un traitement pacifié sur le plan politique, notamment du fait de la mainmise de la profession musicale en la matière. Comme le souligne Arnaud (2018), il est possible de voir dans ce moment d'effervescence particulier l'effet d'acteurs qui :

parviennent à s'imposer progressivement et, avec eux, une nouvelle définition de la culture qui accorde une plus grande place aux expressions minoritaires tout en alliant, contre le pouvoir normatif des classes établies, les revendications des classes moyennes et des minorités culturelles (p. 189).

Ensuite, si cette repolitisation des enjeux propres à l'enseignement spécialisé de la musique remet sur le métier tout un tas de questions allant du bon gouvernement des politiques culturelles à la gestion administrative des établissements en passant par les pédagogies mises en œuvre par les enseignants, elle signale surtout une remise en jeu de la grammaire des rapports entre musique et État et ceci de plusieurs façons.

Premièrement, elle repose la question de l'uniformité en ce qu'elle questionne l'idée qu'il n'existe qu'une seule manière de transmettre et d'organiser l'enseignement musical et que la poursuite d'une telle idée va à l'encontre de la diversité des publics auquel s'adresse un service public. En effet, ces forums soulignent – tout comme plusieurs rapports produits par le ministère de Culture lui-même – le traitement du décalage croissant entre la vie musicale de la Cité et celle des établissements devient un enjeu de survie pour les municipalités, qui trouvent de plus en plus difficile de justifier l'existence d'établissements coupés de la vie extérieure⁸⁵. Elle pose ensuite la question de la centralisation dans la mesure où ce gouffre traduit aussi l'idée d'une différence positive des territoires les uns par rapport aux autres. La demande d'initiative locale traduit potentiellement l'idée qu'une région, un département, une localité pourraient promouvoir par le biais de ces établissements une particularité musicale locale, ce qui constitue une brèche majeure dans cette grammaire des rapports entre musique et État. Enfin, elle pose frontalement la question des objectifs professionnels de l'enseignement

⁸⁵ Sur ce point on lira avec attention le chapitre cinq de l'ouvrage d'Urfalino (2010) qui retrace la lutte entre la FNCC et le ministère des Affaires culturelles.

musical, tache aveugle du Plan Landowski qui en fait un système élitiste par défaut, en ce qu'il calque la formation de tous sur l'idéal du soliste virtuose⁸⁶.

Ces différentes propositions résonnent dans l'espace public, principalement à partir du Rapport Moreau qui est abondamment repris par la presse. Ces constats influencent, comme l'ont fait les musiciens en leur temps, la politique à venir, d'autant plus qu'ils sont suivis de près par le futur directeur de la musique. Nourrie par ces débats⁸⁷, la politique de Maurice Fleuret s'inscrit dans la dynamique d'une reprise en main partielle de la musique par des non-professionnels, replaçant l'enjeu musical au centre de la société. Cette reprise remet en cause de fait un certain nombre de points sur lesquels les musiciens s'accordaient jusqu'alors⁸⁸.

2.1.2- L'échec d'une décentralisation musicale

Reprenant à son compte la critique exposée dans ces différents forums, Maurice Fleuret est progressivement amené par son entourage à la direction de la musique à voir dans la décentralisation de l'enseignement artistique spécialisé la mère de toutes les batailles pour mettre en œuvre une nouvelle politique musicale (Veitl & Duchemin, 2000, p. 195). En effet, si la musique est bel et bien une pratique sociale, sa définition, son organisation et son enseignement doivent être réglés au plus près de celles et ceux qui en bénéficient. Décrits pour leur déconnexion et leur imbrication dans un schéma pyramidal explicitement destiné à la sélection des plus aptes à devenir solistes, les conservatoires et les écoles de musique publics semblent bien loin de pouvoir faire de la musique une véritable pratique sociale⁸⁹. Il est intéressant de souligner que cette remarque formulée au début des années 1980 fait appel à un type de controverses courantes pendant la mise en œuvre des succursales du Conservatoire tout au long des XIX^{ème} et XX^{ème} siècles. Si par le passé, le projet pyramidal de formation défendu par l'État pouvait être un obstacle à la vie musicale locale (Jardin, 2006), il semble

⁸⁶ On peut entendre ces critiques pré-électorales comme la traduction musicale de préconisations formulées en amont. En effet, on trouve dans un rapport de 1976, commandé par le premier ministre de l'époque Jacques Chirac, des critiques similaires mettant notamment en évidence la nécessité « d'accepter la pluralité culturelle » ou encore « d'encourager la créativité et les pratiques d'amateur » (Sirinelli, 1976, p. 9-11).

⁸⁷ En tant que journaliste musical, Maurice Fleuret a été un des artisans notables des débats sur la politique musicale. Il a été un des échos de ces discussions dans les colonnes du *Nouvel Observateur* (Veitl et Duchemin, 2000).

⁸⁸ Cette situation fait écho, dans la sphère de l'enseignement artistique, à la philosophie ministérielle, particulièrement floue, du « développement culturel » qui se diffuse tout au long des années 1970 au sein de l'administration centrale et des responsables des équipements culturels en réponse à l'échec du modèle initial de l'action culturelle, initié par André Malraux (Urfalino, 2010 p. 361-366).

⁸⁹ Henry Fourès, inspecteur à la direction de la musique parle quant à lui de « l'idée centrale de ne plus couper la musique du social » (Fourès & Hennion, 1988).

ici que cette même organisation, réactualisée par le biais du Plan de Dix ans soit un frein au rapprochement entre établissements d'enseignement musical et pratiques musicales déjà-là (ou à la création d'une politique à partir de ce déjà-là), étant donné les schèmes de pratiques et les modalités de fonctionnement qu'imposent les premiers. En effet, la mainmise politique de l'État dans la décision des politiques en matière musicale est rendue de plus en plus délicate à gérer au local, les villes payant souvent des montants lourds pour financer des établissements sur lesquels ils n'ont que très peu de pouvoir. Face à cette tension, la décentralisation musicale, entendue comme transfert des compétences étatiques en matière d'enseignement musical spécialisé, semble être la seule issue pour faire de la musique une « pratique sociale », engageant dans le même temps, une rupture avec la grammaire des rapports entre musique et État. Cette volonté de décentralisation musicale est, dès 1981, rendue très improbable du fait des résistances internes à l'administration de la direction de la musique⁹⁰ puis impossible à partir de 1982 du fait de l'intégration de ces réticences dans le premier acte de la décentralisation, qui, s'il délègue aux collectivités territoriales (communes, départements et régions) l'initiative de créer des structures d'enseignement musical spécialisé, réaffirme le primat de l'État en matière de contrôle pédagogique et de politique de la musique. Face à l'impossibilité de réformer l'organisation même de la politique musicale par la décentralisation des compétences culturelles, la direction de la musique choisit de préparer une décentralisation future en réformant par les sommets de l'État le fonctionnement et l'organisation des établissements, en somme « utiliser le pouvoir que confère la centralisation pour mieux imposer la décentralisation » (Veitl & Duchemin, 2000, p. 206).

2.1.3- Parier sur le futur : réformer l'enseignement

Tout comme la volonté de décentralisation musicale, la réforme des conservatoires et des écoles de musique repose sur l'idée que la musique est une pratique sociale⁹¹. En ce sens, cette définition appliquée à l'enseignement entend marquer une rupture avec une lecture « musicienne » questions pédagogiques. En effet, le cadrage « musicien » des problèmes

⁹⁰ Comme le rappelle Saez (2009), « le ministère [de la culture] ne souhaitait pas transférer des compétences car la décentralisation *culturelle* à laquelle il était attaché était achevée et qu'il était advenu le temps des 36000 ministres de la Culture » (p. 29-30). Du côté des artistes et des professionnels de la culture, on peut ajouter que les bénéfices symboliques d'un passage obligé par l'État confèrent à la décentralisation une certaine allure de repoussoir. Cette phrase fait référence à l'idée que, pour le ministère, la municipalisation de la culture dont on commence à percevoir très clairement les contours au début des années 1980, ainsi qu'une politique de coopération/contractualisation en vigueur entre État central et collectivités territoriales depuis un certain nombre d'années donnait déjà suffisamment de marges aux collectivités pour que l'on puisse véritablement parler de « décentralisation » sans avoir besoin de mentionner un transfert de compétences.

⁹¹ Eloy (2013) remarque un mouvement similaire dans l'évolution des curricula de musique au collège.

musicaux propre au Plan de Dix ans faisait des établissements d'enseignement musical spécialisé les pourvoyeurs de forces vives pour faire fonctionner les orchestres régionaux, un corollaire indispensable de la diffusion musicale qui va être fortement remis en question par la politique de Fleuret. Aussi, la remise en question de cette association entre enseignement et diffusion va au cœur d'un des éléments constitutifs de la grammaire des rapports entre musique et État, celui de la professionnalisation. En effet, si la musique est un « fait social total » pour reprendre l'expression de Mauss, une pratique sociale et socialisatrice, comment justifier que la mission des conservatoires ne se borne qu'à la seule formation des solistes ? Que cette institution s'organise au départ d'une réduction de la Musique à la musique savante occidentale ? L'État s'organise alors doublement comme régulateur au local de la qualité de l'enseignement par l'inspection et labellisateur d'initiatives qu'il ne finance souvent que marginalement. Cette réforme de l'enseignement, la première menée par l'État depuis la création du Conservatoire au lendemain de la Révolution française, repose sur un ensemble d'idées et de mesures parmi lesquelles le schéma directeur pour l'organisation d'une ENM ou d'un CNR constitue l'instrument principal. Néanmoins, la compréhension du fond et des mesures préconisées par ce schéma, qu'elles soient d'ordre pédagogique, esthétique, ou encore organisationnel, ne peut être pleinement saisie qu'à l'aune des travaux qui les préparent — et bien entendu de l'impossibilité d'organiser la décentralisation de l'enseignement musical spécialisé. Le plan de réforme lancé par Maurice Fleuret s'appuie sur un « comité technique » dédié dont les travaux permettent d'orienter les directions à prendre pour réformer l'enseignement musical de façon « réaliste ». Dans un rapport rendu au début de l'année 1982, cinq directions sont plébiscitées pour réformer l'enseignement musical spécialisé, choix qui vont situer cette réforme à la fois en continuité et en rupture avec le Plan de Dix ans (Veitl & Duchemin, 2000) :

Donner à tous la possibilité d'accéder à un enseignement musical de qualité ; Intégrer la pratique collective à tous les niveaux d'enseignement ; Faire une large place à la pédagogie musicale ; Ouvrir l'enseignement à toutes les pratiques musicales présentes dans le corps social ; Mieux adapter l'enseignement aux besoins professionnels du pays (p.199).

Comme ces auteurs le soulignent, ces cinq objectifs qui visent *in fine* la démocratisation de l'enseignement musical spécialisé se situent dans la continuité de l'existant, notamment dans la continuité du principe d'unité de l'enseignement dont nous avons vu plus haut qu'il constituait un des fondements de la grammaire des rapports entre musique et État. En effet, la poursuite de l'expansion de la carte de l'enseignement musical spécialisé nécessaire pour

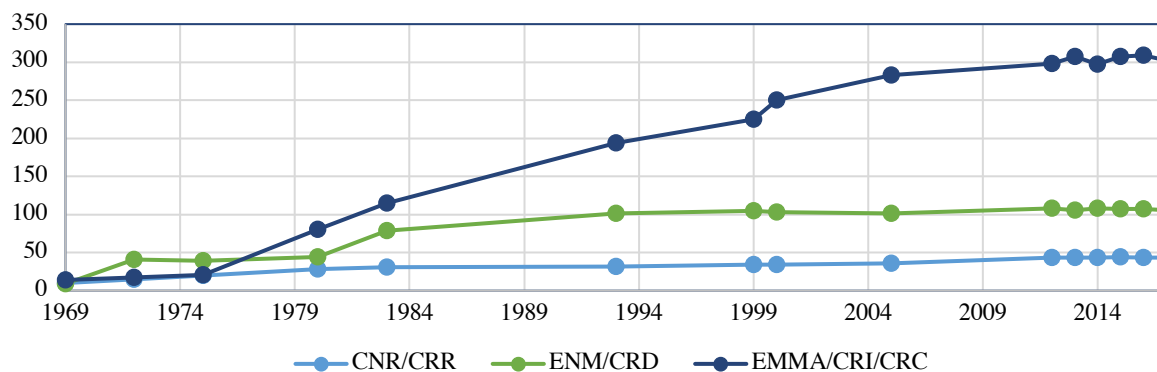
lutter contre les inégalités territoriales d'accès à l'enseignement ne va pas sans une certaine harmonisation de son contenu par la « qualité » de ses enseignants et de son enseignement. Dans le même temps, ces objectifs s'inscrivent en porte à faux vis-à-vis d'une certaine tradition de l'enseignement musical, subtilement critiquée ici. En effet, déclarer qu'il est nécessaire d'intégrer « la pratique collective à tous les niveaux d'enseignement », c'est signifier qu'elle est, de façon chronique, absente de la pédagogie dispensée dans les conservatoires et les écoles de musique reconnues par le ministère. De la même façon, déclarer qu'il est nécessaire de « faire une place plus large à la pédagogie musicale » signifie que la place de la pédagogie est nécessairement réduite, voire décriée dans ces établissements, dans lesquels c'est une perspective musicienne de la transmission musicale qui prime. Dans le même esprit, le quatrième point doit être saisi comme une critique du primat de la musique savante dans l'enseignement spécialisé, critique qui rejoint les constats établis dès le début des années 1980, d'un gouffre entre l'offre musicale des conservatoires et les pratiques réelles des publics visés. C'est dans ce même esprit qu'il faut comprendre la volonté de réforme de la formation professionnelle.

On voit ainsi que derrière ces cinq points, c'est une forme de rupture dans la continuité qui se dessine. Un des premiers chantiers entrepris par la direction de la musique est le règlement la question de l'asymétrie financière entre État et collectivités territoriales. En effet, la direction de la musique fait le choix de renforcer substantiellement sa participation dans le financement des écoles de musique et des conservatoires. Si cette décision peut être lue comme « du bon sens », comme une mise en cohérence des moyens de l'État avec les fins qu'il propose, il ne faut néanmoins pas oublier que ce refinancement, autorisé par l'inflation exceptionnelle des crédits de la culture, s'opère dans un contexte réformateur et qu'il a finalement pour but de redonner à l'État du crédit pour faire bouger les lignes de l'intérieur, faute de pouvoir le faire de l'extérieur – par le biais de la décentralisation. Cette politique de refinancement⁹² se caractérise par l'accélération de la politique de classification des écoles de musique, opérée à l'échelle régionale comme un moyen d'aménager le territoire relativement à la hiérarchisation interne de l'enseignement musical spécialisé, entraînant de fait une première territorialisation de l'enseignement musical (Veitl & Duchemin, 2000, p. 202). Elle voit donc augmenter à la fois le nombre d'écoles soutenues par le ministère de la Culture (du moins reconnues en tant que telles parce que rencontrant les exigences de ce dernier) et la part de l'État dans le

⁹² Veitl & Lefebvre (*Ibid.*, p. 203) soulignent qu'entre 1977 et 1986, les crédits dédiés à l'enseignement spécialisé sont quasiment décuplés, passant de 28 millions à 227 millions de francs.

financement total des établissements, qui monte entre 1982 et 1984 à 25 % du budget des ENM et des CRR.

Graphique 1: Évolution du nombre d'établissements d'enseignement musical contrôlés par l'État (1969-2017)



Sources : Lefebvre (2016, p. 200) ; Veitl & Duchemin (2000, p. 203) ; CREDOC (1993) ; DEP (2002a, 2002b ; 2004) ; DGCA.

Comme l'illustre le graphique 1, plus d'une trentaine d'ENM d'EMMA sont labellisées entre 1980 et 1983, donnant un signal fort de cette politique de labellisation auprès du milieu musical. Dans cette perspective la direction de la musique tente également d'intéresser les départements et les régions à financer les écoles de musique de façon à préparer cette décentralisation, ce qui amène peu à peu certains départements principalement ruraux, à s'engager dans la création d'écoles départementales.

La formalisation de la réforme pédagogique en elle-même s'organise au départ du raffinement d'un certain nombre des critiques adressées au système d'enseignement musical spécialisé et que l'on peut résumer en trois points :

- Promouvoir le décloisonnement des disciplines enseignées et le travail à plusieurs
- Promouvoir la diversité esthétique au sein des conservatoires
- Redéfinir les fins de l'enseignement spécialisé de la musique

Le premier point souligne la volonté du ministère de la Culture de rompre avec une certaine tradition pédagogique dont l'idéal tend vers la formation de musiciens solistes. En faisant la promotion du décloisonnement disciplinaire, en incitant les enseignants à organiser leur formation en « départements » disciplinaires (apprendre à jouer du violon en jouant le plus possible et le plus tôt possible avec des violoncellistes, des altistes ou encore des contrebassistes), le ministère entend défendre une nouvelle manière de concevoir

l'enseignement musical, du moins de le raccrocher avec une certaine idée de la pratique musicale⁹³. Le second point est intrinsèquement lié au premier dans la mesure où, comme le soulignent Veitl et Duchemin (2000), il entend changer le conservatoire et sa pédagogie de l'intérieur par l'inclusion de nouvelles musiques, qui sont perçues comme capables de véhiculer de nouvelles manières d'apprendre et de transmettre, dans l'optique de renouveler « l'enseignement classique de la musique classique ». Le dernier point, probablement le plus important entend raccrocher l'enseignement musical spécialisé à la société en lui donnant pour fonction principale la formation de musiciens amateurs. Cette volonté opère une véritable « révolution » dans la mesure où elle rompt avec l'idéal de professionnalisation, promu depuis sa création par le réseau d'enseignement musical spécialisé français. Ainsi, en donnant aux conservatoires et aux écoles de musique d'autres finalités que celles de former des professionnels, le ministère entend réinscrire les conservatoires dans la société et dans les pratiques musicales ordinaires des amateurs, enfants, adolescents ou adultes, qui jusqu'ici, constituaient un véritable impensé des politiques musicales.

Ces trois principes sont au fondement du premier schéma directeur de l'enseignement musical spécialisé, paru en 1984. Ils s'y déclinent sous trois formes, l'organisation de départements pédagogiques (qui permettent, pour obtenir l'agrément ministériel, d'inclure des esthétiques nouvelles comme le jazz, les musiques traditionnelles, les musiques anciennes ou encore l'électro-acoustique⁹⁴), le fonctionnement par cycles (qui permettent en principe de rompre avec les évaluations annuelles et d'organiser de façon plus souple la progression des élèves) et la généralisation du contrôle continu au sein des cycles. Si l'ambition de ce schéma directeur est puissante en ce qu'elle s'appuie sur des idées particulièrement nouvelles et subversives, son pouvoir prescriptif reste faible dans la mesure où il reste largement interprétable, incitatif et finalement n'impose que la création de « départements » aux ENM et aux CNR qui sont les seuls concernés par le texte. Aussi, cette première tentative de régulation nationale de l'enseignement musical spécialisé est-elle fraîchement reçue par une partie de la profession

⁹³ Il est intéressant de noter qu'en dépit de la différence des contextes, l'injonction au travail à plusieurs émerge plus ou moins au même moment dans l'enseignement spécialisé de la musique et au sein de l'Éducation nationale, s'appuyant sur la même représentation de « l'établissement mobilisé » (Dupriez, 2010) et dans une perspective similaire de mise en question des enjeux que posent une organisation du travail fortement individualisée (Barrère, 2002c).

⁹⁴ La mise en avant de ces disciplines marque, comme le font observer les historiens des politiques culturelles le rattachement de la politique musicale au référentiel du ministère de la Culture : « L'affirmation de la démocratie culturelle permet la reconnaissance controversée de pratiques jugées comme mineures. Le jazz, le rock, la bande-dessinée, la mode, la gastronomie et même le rap et le tag, s'affichent à l'agenda ministériel. La croyance dans la diversité des champs de la politique culturelle est complétée par l'égale importance accordée dans le discours aux différentes formes d'expression culturelle » (Poirrier, 2016, p. 505).

qui y voit une intrusion particulièrement suspecte d'un État « autoritaire » (Veitl & Duchemin, 2000, p. 241). La naissance de cette prescription iconoclaste dont la teneur, comme la réception, ne manque pas de faire appel aux mouvements réformateurs propres à l'Éducation nationale et à la rénovation pédagogique qu'ils ont porté (Deauvieu & Terrail, 2020), si elle demeure avant tout incitative, marque le point de départ d'une dynamique de cadrage par l'État de l'enseignement musical spécialisé. Cette dynamique se caractérise également par un rapprochement avec l'Éducation nationale, comme en atteste la signature d'un protocole d'accord ministériel en 1983 entre les ministères de la Culture et de l'Éducation nationale qui comme le soulignent Bordeaux et Deschamps (2013) « mettaient fin à une longue séparation institutionnelle entre les mondes culturel et éducatif » (p. 17). La politique de Maurice Fleuret est à de nombreux égards paradoxale. Comme le soulignent Veitl et Duchemin, l'organisation d'une décentralisation à venir par le renforcement d'un modèle centralisateur n'a pas nécessairement permis de mettre à distance un modèle organisationnel dérivé du XIX^{ème} siècle. Autrement dit, en s'appuyant sur le modèle pyramidal de l'enseignement musical français, la politique musicale initiée par Maurice Fleuret n'a fait que renforcer ce schéma. Aussi, malgré l'expansion remarquable du nombre d'écoles classées par l'État, il semble que les publics fréquentant les écoles de musique ne correspondent pas à l'idée d'une ouverture sociale de ces établissements. Comme le soulignent les deux politistes, dans ce secteur :

le changement s'inscrit très vite dans une certaine continuité. Il n'est sans doute pas de secteur, en effet, où l'héritage des politiques antérieures soit plus présent que celui de l'enseignement musical. (Veitl & Duchemin, 2000, p. 179).

2.2- Décentraliser et territorialiser l'enseignement de la musique de 1990 à aujourd'hui

Le mandat de Maurice Fleuret à la tête de la direction de la musique marque, nous l'avons vu, une certaine inflexion tout en restant dans la continuité de la tradition d'enseignement musical français. Paradoxalement, son mandat signe la fin d'une politique de la musique portée par une personnalité charismatique, correspondant d'une certaine façon avec le déclin de la politique culturelle menée par le ministère de la Culture après la période faste des années Lang, ce que Philippe Urfalino nomme la « dissolution de la politique culturelle » (2010, p. 371-375). Aussi, cette dissolution trouve t-elle son pendant du côté musical. En effet, les directions ministérielles en charge des questions musicales sont fortement remises en cause et

soumises, tout au long des années 1990-2000 à une série de restructurations, entamées dès le début des années 1980, associant musique et danse (DMD⁹⁵), puis musique danse théâtre et spectacle vivant (DMDTS⁹⁶) puis remplaçant la musique, sans la nommer, dans la création artistique (DGCA⁹⁷). Ces tribulations administratives ne marquent pas la fin de l'action publique en faveur de l'enseignement musical mais signent de toute évidence la fin de l'autonomie musicale au sein du ministère et de ses productions. Dès lors, le terme d'enseignement artistique se développe dans les productions du ministère pour qualifier indistinctement l'enseignement de la musique, de la danse, du théâtre, du cirque etc.

Aussi, l'empreinte que laisse Maurice Fleuret sur la politique musicale est celle d'une intrication entre réforme pédagogique et décentralisation culturelle. Ainsi pour poursuivre notre lecture de l'évolution de la politique d'enseignement musical spécialisé, il est nécessaire de suivre dans le même mouvement les politiques ayant trait à la décentralisation et celles ayant trait plus proprement à la musique, ces deux volets étant, de fait, pensés dans le même mouvement.

2.2.1- Relancer la décentralisation culturelle

La publication début 1990 d'un rapport (Rizzardo, 1990) commandé en 1989 par Jack Lang à l'Observatoire des Politiques Culturelles (OPC) marque un jalon important dans la relance du projet de décentralisation culturelle. René Rizzardo, président de l'OPC et auteur du rapport, revient sur les réussites et les apories du premier volet de la décentralisation en matière culturelle. Il y rappelle notamment que les lois de 1982-1983, si elles ont permis d'apporter des précisions sur le rôle des parties prenantes en matière culturelle, n'ont pas véritablement infléchi l'équilibre des pouvoirs entre État et collectivités territoriales en matière culturelle⁹⁸, tout en soulignant l'efficacité de la déconcentration de l'administration culturelle ainsi que les politiques de contractualisation entre villes et ministère de la Culture⁹⁹ (Poirrier, 2009). Ce rapport dresse sur le fond un bilan critique de la décentralisation culturelle. Il appelle en

⁹⁵ La DMD naît entre 1982.

⁹⁶ La DMDTS naît en 1998 de la fusion de la DMD et de la DTS.

⁹⁷ La Direction Générale de la Création Artistique naît en 2009 de la fusion de la DMDTS et de la Délégation aux Arts Plastiques.

⁹⁸ Poirrier (2016, p. 506) souligne lui aussi le caractère « modeste » du premier volet de la décentralisation en matière culturelle.

⁹⁹ Un constat similaire est opéré par Pierre Moulinier quelques années plus tard, à travers la mise en perspective d'une décentralisation « faible » en termes de compétences transférées mais une coopération « forte » par le biais de politiques contractuelles entre les villes et l'État (Moulinier, 2002).

réponse à la remise en route des travaux en la matière. En effet, la culture est en somme une des « grandes perdantes » de la décentralisation de 1982-1983 dans la mesure où seulement quelques compétences, comme la lecture publique, ont effectivement été transférées aux collectivités territoriales. L'enseignement artistique reste de son côté encore l'apanage de l'État et sa mise en œuvre n'est obligatoire pour personne ce qui crée une sorte de contre-mouvement à la dynamique de décentralisation générale mais également à celle de la démocratisation¹⁰⁰. Aussi, l'échec relatif des politiques de démocratisation culturelle (que l'on parle des aspects géographiques ou sociaux des inégalités) est souligné dans ce rapport comme résultat du déficit de décentralisation en matière culturelle (Rizzardo, 1990, p. 10). Ce rapport programmatique propose un ensemble de mesures qui feront long feu : il propose 11 objectifs au sein desquels la culture est érigée en instrument par excellence de la décentralisation.

Créer les conditions d'émergence d'une France multipolaire ;
Conquérir de nouveaux publics et développer de nouvelles pratiques ;
Garantir le pluralisme et la liberté de création ;
Inscrire le développement culturel dans la durée ;
Renforcer la décentralisation en y intégrant mieux le champ culturel ;
Renforcer les politiques de la ville par l'essor de leur dimension culturelle ;
Promouvoir les acteurs culturels compétents et de qualité ;
Assurer le développement des actions internationales ;
Améliorer la cohérence et la clarté de l'action des pouvoirs publics.

En effet, ces mesures seront pour une bonne partie d'entre elles reprises dans les différents schémas d'orientation des établissements d'enseignement artistique, mais également dans les volets « culturels » des lois de décentralisation à venir et notamment dans la loi du 13 août 2004.

¹⁰⁰ À ce titre, Friedberg et Urfalino (1999) soulignent que cette étape de la décentralisation « marque le maintien, voire le renforcement de l'influence du ministère de la Culture sur la définition des politiques culturelles locales » (p. 15).

2.2.2- Le second volet de la décentralisation

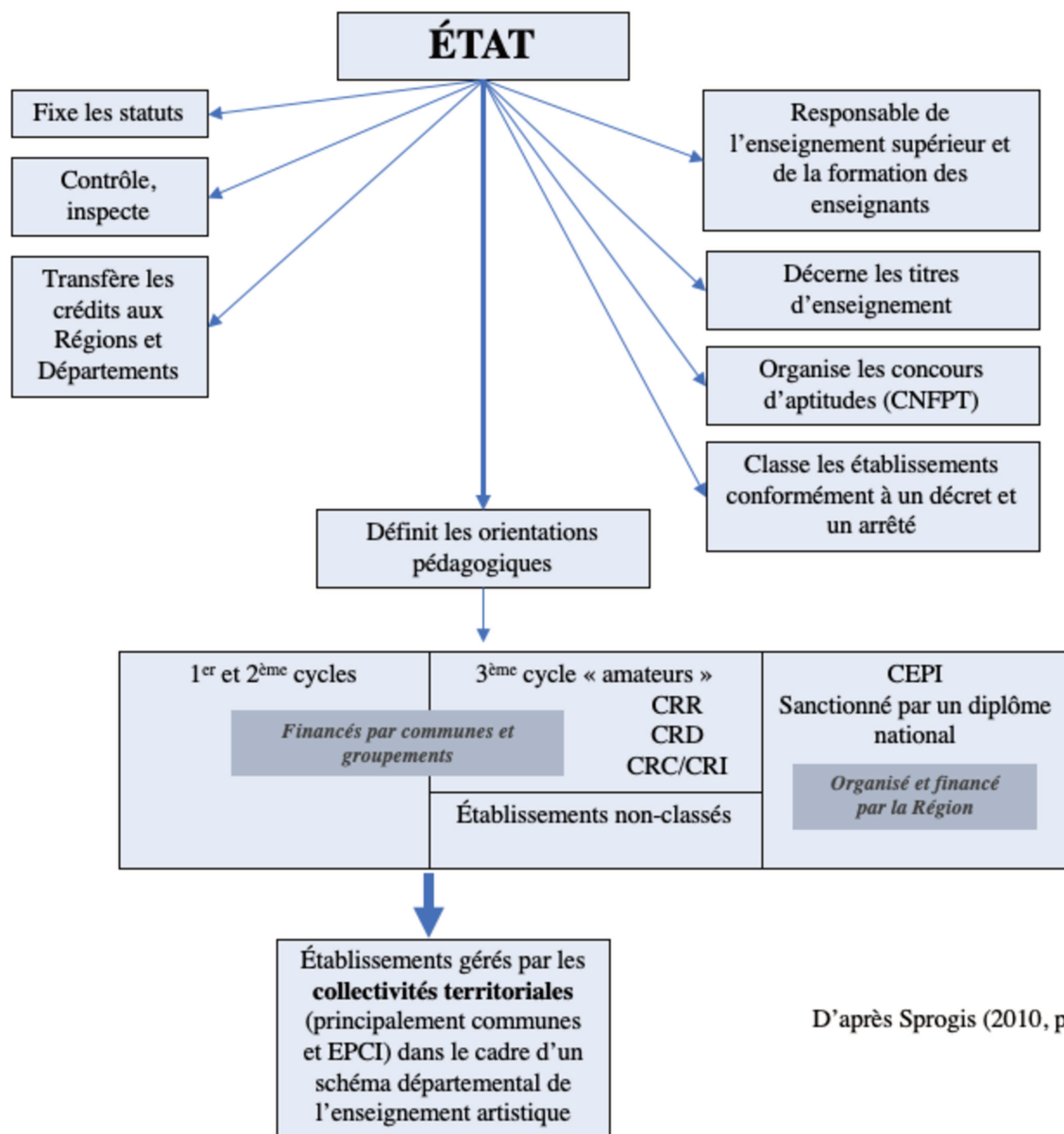
La Loi du 13 août 2004 organise le transfert des compétences culturelles aux collectivités territoriales. Elle parachève donc, du côté des institutions d'enseignement artistique, un projet de décentralisation entamé au début des années 1980, mais qui restait relativement faible dans le secteur culturel, notamment du fait de l'absence du transfert de compétences. Elle inscrit dans le cadre de la loi les missions des établissements d'enseignement artistique :

Les établissements d'enseignement public de la musique, de la danse et de l'art dramatique dispensent un enseignement initial, sanctionné par des certificats d'études, qui assure l'éveil, l'initiation, puis l'acquisition des savoirs fondamentaux nécessaires à une pratique artistique autonome. Ils participent également à l'éducation artistique des enfants d'âge scolaire. Ils peuvent proposer un cycle d'enseignement professionnel initial, sanctionné par un diplôme national.

Cette loi organise une division du travail politique et administratif entre les différentes collectivités territoriales et l'État. Pour résumer elle partage ainsi les « pouvoirs » entre plusieurs instances. L'État (plus précisément du ministère de la Culture), est désormais responsable du classement des établissements, de la définition des qualifications des enseignants, de leur formation et de l'évaluation des établissements. Les régions sont tenues de financer et d'organiser les cycles de formation professionnelle des conservatoires. Les départements doivent organiser des schémas destinés à développer les enseignements artistiques sur leur territoire et peuvent participer au financement des établissements d'enseignement artistique. En dernier lieu, « Les communes et leurs groupements organisent et financent les missions d'enseignement initial et d'éducation artistique de ces établissements ». En matière musicale, cette réforme se traduit principalement par l'adjonction « officielle » de nouvelles échelles à même de produire de la prescription directe sur les établissements d'enseignement artistique. C'est notamment le cas des régions et plus particulièrement des départements qui sont amenés à le faire par le biais de schémas de développement des enseignements artistiques qui ont « *pour objet de définir les principes d'organisation des enseignements artistiques, en vue d'améliorer l'offre de formation et les conditions d'accès à l'enseignement. Le département fixe au travers de ce schéma les conditions de sa participation au financement des établissements d'enseignement artistique au titre de l'enseignement initial* » (Loi du 13 août 2004, article 101). Comme le soulignent

Braemer et al. (2007), ces schémas sont pensés par le législateur comme les « instruments d'une politique culturelle des collectivités » (p. 55), devant permettre de « favoriser l'accès aux enseignements artistiques dans un souci d'égalité sociale, économique, territoriale » (p. 37).

Situation institutionnelle des conservatoires selon la loi du 13 Août 2004



En matière musicale, cette réforme se traduit principalement par l'adjonction « officielle » de nouveaux acteurs à même de produire de la prescription directe sur les établissements d'enseignement artistique. C'est notamment le cas des régions et plus particulièrement des départements qui sont amenés à le faire par le biais de schémas de développement des enseignements artistiques qui ont « *pour objet de définir les principes d'organisation des enseignements artistiques, en vue d'améliorer l'offre de formation et les conditions d'accès à l'enseignement. Le département fixe au travers de ce schéma les conditions de sa participation au financement des établissements d'enseignement artistique au titre de l'enseignement initial* » (Loi du 13 août 2004, article 101). Comme le soulignent Braemer et al. (2007), ces schémas sont pensés par le législateur comme les « instruments d'une politique culturelle des collectivités » (p. 55), devant permettre de « favoriser l'accès aux enseignements artistiques dans un souci d'égalité sociale, économique, territoriale » (p. 37).

Comme en témoignent Colin et Djakouane (2015), auteurs d'un rapport sur la mise en œuvre des schémas départementaux des enseignements artistiques, ces schémas ont été un succès dans la manière dont ils ont permis de structurer au plan territorial le fonctionnement des établissements d'enseignement artistique, notamment à travers la constitution de réseaux d'établissements, la formation du corps enseignant ou encore la cartographie précise de l'offre territoriale. Ils soulignent également, de façon plus pessimiste que ces schémas ont privilégié la musique face à la danse et à l'art dramatique accentuant un hiatus déjà ancien et soulevé par d'autres auteurs¹⁰¹. Cette réussite générale ne doit pas pour autant faire oublier l'échec relatif de la mise en œuvre de la loi de 2004. En effet, face à l'absence d'un transfert de crédits suffisants, les régions n'ont pas véritablement mis en œuvre le rôle qui leur est prescrit par la loi de 2004. Ainsi, en 2008, la sénatrice Catherine Morin-Dessailly dirige la rédaction d'un rapport (Morin-Dessailly, 2008) consacré à l'étude de la mise en œuvre de la loi de 2004. Si elle souligne alors la bonne mobilisation des départements malgré quelques difficultés (comme celle d'une mise en œuvre « éparse » par les départements¹⁰²), elle déplore « l'impasse » dans laquelle se trouve alors la relation entre État et Régions, qui refusent de s'engager dans le financement des cycles professionnalisants des conservatoires tant que l'État n'aura pas opéré un transfert de crédits à la hauteur de l'investissement financier que requiert le transfert de compétences. Cette impasse perdure jusqu'en 2015, année où l'État

¹⁰¹ Bordeaux et Deschamps (2013, p. 104-107) parlent de la danse, du théâtre et du cirque comme les « parents pauvres de l'enseignement artistique » en France.

¹⁰² Voir Lafaye (2009) pour un développement de cette question au prisme de la territorialisation des politiques culturelles.

décide de se retirer du financement des établissements d'enseignement artistique qu'il finançait alors¹⁰³. Face au tollé provoqué par ce retrait l'État, via le ministère de la Culture organise les conditions de son retour financier par le biais d'un « Plan conservatoires » (MCC, 2016) qui propose un cahier des charges encadrant un tel retour.

Ainsi, en dépit des débats provoqués par cet épisode qui a mobilisé dans le même temps la profession ainsi que les élus disposant d'un établissement d'enseignement artistique à rayonnement départemental ou régional, la situation reste toujours bloquée et l'engagement des régions dans le partage des tâches prévus par la loi du 13 août 2004 reste sujet de discussion.

Le renforcement de la dynamique décentralisatrice entraîné par les lois MAPTAM (2014) et NOTRe (2015) n'y changent pas grand-chose (Saez, 2021). Si la première intronise la notion de métropole et érige certaines d'entre elles en simili-départements (c'est le cas de la métropole de Lyon) elle ne bouleverse pas, tout comme la loi NOTRe l'équilibre des compétences posé par la loi du 13 août 2004.

2.2.3- Vingt-cinq ans de réforme de l'enseignement musical spécialisé

Dans le contexte de multiplication des écoles de musique et des conservatoires, dont nous avons vu qu'il est en constante augmentation depuis le début du Plan de Dix ans pour la musique, le ministère de la Culture propose depuis 1984, des schémas d'orientation pédagogique dont l'objectif est double (du moins jusqu'à 2008), à savoir d'abord harmoniser le fonctionnement pédagogique des conservatoires et des écoles de musique et ensuite préparer la décentralisation des enseignements artistiques. Il est par ailleurs à noter que ce mouvement de réforme va main dans la main avec une politique de formation et de professionnalisation du corps enseignant depuis 1986. Il est intéressant de souligner qu'à l'inverse de l'Éducation nationale qui tend à produire un nombre de textes relativement élevé à un rythme soutenu, l'enseignement spécialisé de la musique n'est que « peu cadré » par le

¹⁰³ Pour être précis, l'État s'est retiré du financement des CRR et CRD, seuls établissements qu'il peut soumettre à inspection.

ministère de la culture. En tout et pour tout cinq schémas¹⁰⁴ cadrent le fonctionnement des établissements d'enseignement artistique spécialisé entre 1984 et 2008 :

- Le Schéma Directeur pour l'Organisation Pédagogique d'un Conservatoire National de Région ou d'une École Nationale de Musique (1984) ;
- Le Schéma Directeur pour l'Organisation Pédagogique des Écoles de Musique et de Danse (1991-1992) ;
- Le Schéma National d'Orientation Pédagogique des Écoles de musique et de danse (1996) ;
- La Charte de l'enseignement artistique spécialisé en Danse, Musique et Théâtre (2001) ;
- Le Schéma National d'Orientation Pédagogique de l'enseignement initial de la musique (2008).

Pour les présenter brièvement, ces cinq textes se situent à la fois dans l'évolution des missions du ministère de la Culture, dans la perspective d'une critique de la politique culturelle (et de l'échec de la démocratisation culturelle) ainsi que dans la dynamique décentralisatrice qui caractérise le pays depuis le début des années 1980. Ils incarnent un continuum réformateur de l'enseignement spécialisé de la musique et portent de façon récurrente un ensemble d'éléments pensés comme des moyens à même de changer l'enseignement musical spécialisé.

Comme nous l'avons vu dans la partie précédente le schéma de 1984 s'inscrit dans le programme impulsé par Maurice Fleuret et envisage de jouer la carte de la réforme en profondeur d'institutions perçues comme décalées de la réalité des pratiques musicales du pays. Ce texte constitue la matrice dans laquelle seront versés tous les schémas suivants. En effet, tous ces textes sont organisés (sauf la charte de 2001) selon un enchaînement inauguré par la matrice de 1984 : introduction, présentation des missions générales des établissements, organisation de la progression des études, présentation des organes de concertation, description des trois cycles de formation et enfin la présentation des modalités d'évaluation. Cette dynamique réformatrice suscite des tensions qui se manifesteront de façon spectaculaire à l'occasion de la parution du schéma directeur de 1992, qui suscitera une levée de boucliers au sein de la profession. Présenté une première fois en 1991, il est réécrit face aux

¹⁰⁴ Ces cinq schémas ne sont bien évidemment pas les seuls textes organisant le fonctionnement des conservatoires. Ils ont été retenus parce que ce sont les seuls textes qui ont été composés dans la perspective de réguler le fonctionnement général des établissements et qu'ils ont été saisis en tant que tels par la profession.

protestations provoquées pour ses préconisations en matière d'évaluation des élèves (le texte mettait alors l'accent sur l'évaluation formative et l'auto-évaluation des élèves). En dépit de ces changements¹⁰⁵ ce texte garde un certain tranchant : précis, étoffé malgré les coupes, il fixe des objectifs clairs aux établissements d'enseignement artistique, qu'il s'agisse des relations avec l'Éducation nationale ou de l'organisation des cursus. Le texte de 1996 garde la trace des protestations de la version précédente, il ne s'agit plus d'un schéma directeur mais d'un schéma d'orientation, soulignant sa dimension avant tout incitative. Plus court que le texte précédent, le schéma de 1996 reprend les grandes lignes du précédent tout en clarifiant des points jusqu'ici flous, sur les structures de concertation notamment. La charte de 2001 est un texte dont la fonction est double, rappeler les missions des établissements d'enseignement artistique et préfigurer leur fonctionnement au sein d'une décentralisation culturelle à venir. En ce sens, la charte de 2001 annonce les grandes lignes du contenu « culturel » de la loi du 13 août 2004 et revient sur les relations que les établissements entretiennent avec l'État et les différentes collectivités territoriales. Enfin, le schéma de 2008, dernier texte de cadrage pédagogique en date s'appuie sur le recadrage général de la charte de 2001 ainsi que sur la loi de décentralisation de 2004 pour clarifier les missions et le fonctionnement de l'enseignement initial de la musique – tout en proposant un contenu similaire pour la danse et le théâtre. Les lignes qui suivent présentent les principales évolutions qu'impulsent ces textes, à savoir le recentrage des missions de formation des conservatoires et des écoles de musique vers la figure de « l'amateur », l'affirmation des écoles de musique et des conservatoires en pôles ressources artistiques territoriaux, l'affirmation de la nécessité du partenariat dans le fonctionnement territorial de ces établissements et enfin l'ouverture de ces établissements à la diversité esthétique ainsi qu'à la création.

2.2.3.1- Une école de musique pour les « amateurs »

Depuis le schéma directeur de 1984 qui laissait entendre que la mission des établissements d'enseignement artistique spécialisé n'était pas uniquement celle de former de futurs professionnels de la musique, les schémas qui suivent tendent à accentuer cette dynamique en faisant de la formation des amateurs la mission principale de ces établissements. Si le terme est volontairement flou, il permet dans un premier temps de distinguer l'objectif de formation professionnelle.

¹⁰⁵ Une sorte de prélude accompagne le texte et revient sur les modifications apportées. Pour revenir sur le « tranchant » de ce texte, les auteurs n'hésitent pas à souligner qu'il est probable que ce dernier « dérang[e] et bouscul[e] les habitudes et les valeurs » (DMD, 1992, p. 4).

Le schéma de 1992 rappelle dès ses premières lignes la vocation plurielle des écoles de musique et des conservatoires publics. Parce qu'ils s'adressent à tous et qu'elles doivent être le plus accessibles possibles, elles organisent leurs cursus « de l'initiation à la formation professionnelle » et sont « des lieux de pratique amateur » (Direction de la musique et de la danse, 1992). Il est par ailleurs noté que le degré de variété des cursus de formation diffère en fonction du type d'établissement ainsi qu'en fonction de leur implantation géographique : plus l'établissement est important, plus il proposera une palette de cursus développée (incluant la dimension professionnelle), au moins il l'est, plus cette palette sera réduite. Il est intéressant de se pencher sur l'usage du terme amateur qui apparaît explicitement dans ce texte de 1992. En effet, il semble apparaître deux « définitions » de ce terme en filigrane. La première c'est l'adulte. Le terme amateur semble parfois renvoyer dans le texte aux élèves adultes, dont l'inclusion constitue un tournant dans le texte de 1984. La seconde définition, nous la reprenons à Chagnard (2012, p. 23) qui a consacré une étude à l'usage de ce terme dans les textes réglementaires de l'enseignement musical, et qui souligne que l'amateur dont il est question dans ce texte « est le sosie du professionnel, avec des traits moins appuyés ». Il y a un certain paradoxe dans ce premier texte, paradoxe qui va subsister jusqu'au début des années 2000, à savoir que si la formation des amateurs est rapidement désignée comme l'une des missions principales de ces établissements et qu'elle sert indirectement à qualifier tous les apprenants qui ne sont pas des élèves d'âge scolaire, la définition du terme renvoie, comme le dit François (2004), à une « version dégradée du professionnel » (p. 585).

Le schéma de 1996, reprend dans les grandes lignes le contenu de celui de 1992 en rappelant dès son second paragraphe que les écoles de musique et de danse « constituent la principale source de développement de la pratique amateur » (Direction de la musique et de la danse, 1996). Il reprend également ce paradoxe de l'amateur en adjoignant de façon récurrente des termes visant à contrebalancer une potentielle vision négative de l'amateur : « confirmé », « de bon niveau » etc.

La Charte des enseignements artistiques de 2001 est quant à elle beaucoup plus claire sur la hiérarchie des « missions » de formation des écoles de musique et des conservatoires. Elle souligne que ces établissements « ont pour mission centrale la sensibilisation et la formation des amateurs aux pratiques artistiques et culturelles », tout en rappelant que « certains d'entre eux assurent également la formation préprofessionnelle » (Ministère de la culture et de la communication, 2001, p. 4). Ce texte, préparé sous la houlette de Catherine Trautmann, alors

ministre de la Culture, marque une véritable avancée dans le sens où il établit une hiérarchisation dans les missions de ces établissements. Le texte est également un peu plus labile sur la définition de ce qu'est l'amateur. En effet ce dernier est défini par son caractère extérieur à l'établissement, qui de ce fait se doit de l'accueillir. En somme, l'amateur, c'est le musicien qui évolue en dehors du conservatoire, par extension, les pratiques amateurs, c'est toute la musique qui n'est pas dans le conservatoire ou l'école de musique. Enfin le schéma de 2008, réaffirme la hiérarchie des missions des établissements tout en précisant encore un peu plus ce qu'est la pratique musicale « amateur » :

La mission première des établissements étant de former des amateurs, les établissements veilleront à favoriser les liens avec la pratique en amateur existant à l'intérieur ou à l'extérieur du conservatoire (Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles, 2008).

Comme le souligne Chagnard (2012) ce texte fait de la « pratique amateur » une pratique qui existe aussi à l'intérieur des établissements, ce qui amène à reconfigurer leur fonctionnement dans la mesure où l'amateurisme n'est désormais plus « uniquement » un fait externe : la musique et les pratiques du dehors doivent vivre dans le conservatoire, l'amateur étant désormais partie intégrante de l'établissement. Néanmoins, la question du « niveau » demeure un élément toujours présent lorsqu'il est question des amateurs dans ce texte, renvoyant au propos de Pierre François cité plus haut. Comme le fait remarquer Chagnard (2012) ces différents textes aboutissent à un résultat paradoxal. Tout en solidifiant la notion d'amateur qui jusqu'ici était inexistante dans les textes cadres de l'enseignement spécialisé, les textes ne font exister cette catégorie que relativement à celle, plus traditionnelle de « professionnel », qui semble de toute évidence être la mesure à partir de laquelle se définit « l'amateur ».

Terme flou pour sûr, cette notion officielle invite néanmoins les établissements d'enseignement artistique à (re-)démarrer le débat sur pratiques sociales de référence présidant aux formations qu'ils assurent, débat qui entraîne de facto une réflexion approfondie sur le travail des enseignants – thème sur lequel les textes demeurent très évasifs.

2.2.3.2- L'école de musique comme ressource locale

L'émergence de la catégorie « amateur » (qu'il s'agisse d'un profil d'élève ou de la « nature » d'une pratique) dans les textes cadres de l'enseignement artistique spécialisé vont avec l'affirmation de l'école de musique et du conservatoire comme des lieux « ressources » sur un

territoire, des lieux à même d'être des supports pour la pratique musicale locale mais également pour la conduite de tâches extra-musicales. Ce point constitue la seconde « nouvelle » mission qui est attribuée à ces établissements. Cette conception du rôle d'un établissement rompt, sur le plan politique, avec l'uniformisation « centralisée » qui caractérise la grammaire des rapports entre enseignement de la musique et État. Déjà la conclusion du schéma de 1984 affirmait qu'il était nécessaire « d'établir des liens privilégiés entre les fonctionnements pédagogiques et la vie musicale locale dans ses dimensions de création et de diffusion » (Direction de la musique et de la danse, 1984). Ce propos, finalement peu précis fait, dans le même temps, appel à l'idée d'un ancrage « local » ou territorial de l'école de musique ou du conservatoire ainsi qu'à l'idée qu'il ne soit pas juste une « école » mais un véritable lieu de diffusion artistique.

Cette idée est reprise dès l'introduction du texte de 1992 qui souligne que les établissements sont un « élément moteur de la vie culturelle de la collectivité » (Direction de la musique et de la danse, 1992) appuyant ce qui était plus ou moins sous-entendu dans le texte précédent. Il reste néanmoins, en l'absence de précision, à l'appréciation des acteurs de terrain de savoir comment mettre en œuvre cette nouvelle mission. Le texte de 1996 mentionne que les établissements sont des « pôles forts d'activité artistique », des « centres de ressources pour la musique et la danse ». Par ailleurs, ce texte attend qu'ils soient partie prenante de « l'animation de la vie culturelle de la cité » (DMD, 1996) mais reste ici encore relativement imprécis sur la manière d'opérer cette transformation. Tournée vers les « amateurs », cette notion de « ressource » fait néanmoins appel au territoire et à des éléments extra-musicaux, correspondant à la vocation « sociale » des écoles de musique et des conservatoires.

La charte de 2001 est probablement le texte le plus abouti et le plus précis sur cette question. Pour commencer, elle fait de cette idée le second objectif majeur des établissements d'enseignement artistique. Dans son préambule elle rappelle ainsi l'importance de « l'articulation de ces lieux avec la vie artistique locale » (MCC, 2001). Aussi tout au long de ce texte, il est fait référence, dans la perspective d'une décentralisation des compétences culturelles à venir, à l'idée que les établissements d'enseignement artistique sont des « pôles » de référence en matière artistique, ou encore des « pôles » structurant l'action des différentes écoles d'art sur un même territoire. Le texte de 2001 mentionne également le fait que les établissements d'enseignement artistique soient des lieux « ressource » pour les amateurs du territoire. Élément sémantique intéressant, c'est avec le texte de 2001 qu'émerge l'idée qu'un

conservatoire doit « rayonner » sur un territoire et inversement, participer au rayonnement culturel et artistique du territoire sur lequel il s'inscrit. Cette idée est d'ailleurs reprise dans le texte de 2008 de façon plus injonctive en soulignant que « les établissements sont tenus de participer activement à la vie artistique et culturelle de leur aire de rayonnement » ou encore que « dans leur aire de rayonnement ils doivent jouer un rôle de centre de ressources en faveur de toutes les pratiques artistiques ».

Le mouvement dessiné ici donne à voir une volonté politique de transition des établissements d'une sorte de repli sur soi musical à une forme d'ouverture vers l'extérieur, que l'on peut aisément relier à celle de service public. Parce que ces établissements ont vocation, comme le rappelle d'ailleurs la charte de 2001 à constituer un service public musical, il est « normal » qu'elles constituent des ressources territoriales à l'appui des élus et des citoyens. Ici aussi, l'idée de ressource creuse le sillon avec l'idée de partenariat territorial.

2.2.3.3- L'école de musique comme partenaire territorial

Si l'on observe dès 1983 la signature d'un protocole d'accord entre le ministère de la Culture et celui de l'Éducation nationale, il faut attendre quelques années supplémentaires pour observer la coopération récurrente des écoles de musique avec les établissements scolaires. Une des évolutions majeures introduite par les textes prescriptifs à partir de 1992 concerne « l'autonomie¹⁰⁶ » des écoles de musique et des conservatoires. Parce qu'elles sont peu à peu considérées comme des ressources territoriales, leur mission n'est plus uniquement musicale mais elle s'inscrit de façon plus globale dans la vie de la cité. À ce titre le texte de 1992 rappelle l'importance du partenariat avec l'Éducation nationale, les parents d'élèves et les collectivités territoriales dans l'organisation de l'accès aux établissements d'enseignement artistique. Il souligne également la nécessité d'organiser la collaboration avec les institutions qui se chargent des « amateurs adultes ». Enfin, il donne à voir la première manifestation concrète du décroisement de ces enseignements en soulignant la nécessaire coopération « avec différents organismes relevant d'autres ministères, notamment ceux qui sont chargés de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports » (DMD, 1992).

Assez ambitieux le texte de 1992 marque un jalon important dans l'affirmation d'une forme de décroisement musical en affirmant que les établissements d'enseignement artistique

¹⁰⁶ Ici, le terme renvoie à l'isolement et au fonctionnement en « vase clos » caractéristique des établissements d'enseignement artistique (voir partie précédente).

doivent autant que possible joindre leurs forces avec d'autres institutions, artistiques ou non. Ce décalage traduit également des modifications concrètes dans les missions qui sont attribuées aux établissements d'enseignement artistique, notamment le fait que la formation artistique ne soit plus leur seule et unique mission. Le texte de 1992, parle par exemple d'une mission « réduction des inégalités sociales et géographiques ».

Le texte de 1996 réaffirme et précise cette dimension qui apparaît dès sa première page. Comme il le souligne, les établissements d'enseignement artistique « ont vocation à répondre directement ou **en partenariat** (...), à une demande diversifiée». Il rappelle également que ce mode de fonctionnement amende en quelque la seule mission de formation des écoles mentionnant notamment le « développement des enseignements artistiques en milieu scolaire, animation de la vie culturelle de la cité, réduction des inégalités sociales (...) ». Cette double affirmation de la dimension partenariale et de l'élargissement des missions des établissements trouve son climax, dans la charte de 2001.

En effet, le « partenariat avec l'Éducation nationale » apparaît dès la première page du texte et constitue l'un des trois objectifs de cette charte. Ainsi, ce texte érige l'enseignement artistique spécialisé en contributeur de la « politique d'éducation artistique relevant de l'Éducation nationale ». Si cette association peut paraître abrupte là où le registre de l'invitation dominait jusqu'ici, c'est parce que le texte de 2001 opère une forme de remise en perspective de l'enseignement musical. Parce qu'il prend pour focale le thème de l'éducation artistique, ce texte s'autorise à replacer l'enseignement artistique spécialisé dans la nébuleuse d'acteurs déjà existants, à le traiter « symétriquement » avec d'autres acteurs, montrant ainsi que l'enseignement spécialisé n'est pas tout l'enseignement artistique et que la musique n'est pas toute l'éducation artistique. Fait majeur, c'est à travers ce texte que sont véritablement reconnues les écoles associatives (musique principalement mais également danse et théâtre), comme acteurs d'égale importance dans l'organisation du service public¹⁰⁷ des enseignements artistiques. C'est à partir de ce constat que le texte fonde la nécessité d'une action conjointe, partenariale, au niveau ministériel comme au niveau territorial, seule à même de réduire les inégalités d'accès à l'éducation artistique. Aussi, ce texte rappelle la diversité possible des partenariats culturels (« associations culturelles, locales ou non ») en soulignant l'hétérogénéité de leurs fins.

¹⁰⁷ Si cette idée a pu être discutée voire critiquée (Rizzardo, 2001), nous nous appuyons ici sur l'intitulé de la charte de 2001, qui mentionne explicitement les « missions de service public des établissements d'enseignement en danse, musique et théâtre ».

Enfin le texte de 2008, place sous la houlette des missions de service public la mise en place « d'une politique de partenariat suivi et rigoureux ». Ici encore les partenaires privilégiés sont l'Éducation nationale et les institutions chargées des pratiques en amateur. Il précise également la nécessité de travailler avec des organismes culturels et sociaux. D'après le schéma de 2008, la mise en œuvre de cette politique partenariale « participe activement à une politique culturelle de territoire ». Ainsi, loin de fonctionner en vase clos, l'école de musique ou le conservatoire sont appelés à travailler au sein de réseaux qu'ils sont amenés à constituer et entretenir.

2.2.3.4- L'école de musique comme reflet de la diversité artistique de la cité

Le schéma de 1984 ouvrait la voie à une prise en compte plus large de la diversité esthétique dans les conservatoires et les écoles de musique classées par l'État. En effet par le biais des « départements » obligatoires, le ministère trouvait alors une façon habile d'obliger les établissements à se doter de départements proposant d'autres esthétiques musicales que celle de la « musique classique » – comme le Jazz, les musiques traditionnelles, les musiques anciennes ou encore l'électroacoustique. Les textes suivants entendent renforcer cette tendance en rappelant la diversité artistique qui doit caractériser ces établissements. Par exemple, le schéma de 1992 fait appel aux « diverses traditions culturelles » du pays pour enjoindre les conservatoires à élargir les esthétiques qu'ils proposent. De façon un peu plus marquée, le texte de 1996 enjoint les établissements à proposer une offre incluant « l'ensemble des expressions artistiques de plus en plus indissociables aujourd'hui – musiques et danses classiques, contemporaines, traditionnelles, anciennes, jazz ». (DMD, 1996). Il est d'ailleurs important de rappeler que cet appel à la diversité est intrinsèquement lié, depuis le texte de 1992, aux objectifs « sociaux » du conservatoire, objectifs que l'on retrouve connectés à la question territoriale, ainsi qu'à la question partenariale. Dans le même esprit le texte de 2001 connecte territoire et diversité esthétique en soulignant que :

les établissements dispensent des enseignements riches et diversifiés, proposant sur un territoire donné, l'ensemble des expressions artistiques d'aujourd'hui (MCC, 2001)

Le texte de 2008 réactualise ce discours en insistant sur la façon dont les conservatoires s'insèrent dans les enjeux artistiques du XXI^{ème} siècle et jouent le relais entre tradition et modernité musicale.

2.2.3.5- Vers un nouveau modèle pédagogique

En bref, quatre idées majeures sont sous-jacentes à la dynamique réformatrice.

La première est le passage d'une institution destinée à former des professionnels de la musique à une institution dont la mission première est celle de former des amateurs. Cette transition, à la fois longue et complexifiée par l'évolution de la définition de ce qu'est un amateur, n'en demeure pas moins l'idéal de cette dynamique réformatrice en ce qu'elle appelle à un changement des modèles et des modalités de formation dans les établissements d'enseignement artistique.

Dans la continuité de la précédente, la seconde idée est celle d'un ancrage territorial qui s'oppose presque terme à terme avec l'ancrage national qui constitue la grammaire initiale des rapports entre musique et État. Le fait de constituer une « ressource » territoriale adaptée à des besoins eux aussi *a priori* locaux tranche avec cet idéal d'un lieu « hors sol », connecté à d'autres lieux similaires par le biais d'une structure pyramidale nationale, qui se légitimait par la production d'instrumentistes virtuoses.

La troisième idée consiste en la mise à distance du caractère musico-centré des écoles de musique et des conservatoires. En effet, nous avons vu avec les travaux de Lefebvre que la refondation institutionnelle de l'enseignement de la musique a été pensée à l'époque révolutionnaire à travers son utilité politique. L'élargissement substantiel des missions attribuées aux écoles de musique et aux conservatoires à travers ces différentes réformes appelle à la poursuite de cet objectif tout en mettant à distance l'idéal musico-centré qui en sont initialement la raison d'être légitime. On ne fait pas seulement de la musique dans les conservatoires et les conservatoires ne peuvent pas servir qu'à faire de la musique¹⁰⁸. Au-delà de son caractère abstrait, ce qui découle en pratique de cette idée, c'est une forme de d'hétéronomisation explicite de la pratique musicale. S'il n'est pas nouveau que les arts soient mis au service d'une cause qui leur est extérieure (nous l'avons bien souligné au début de ce

¹⁰⁸ Ironiquement, ces objectifs sont relativement semblables à ceux qui étaient plébiscités, au début des années 1960 par les tenants de l'action culturelle, et qui avaient été évincés de la politique du ministère des Affaires culturelles, du moins en musique, du fait de la nomination de Marcel Landowski à la tête d'une direction permettant un traitement autonome de la musique au sein du ministère. Au plan institutionnel ce basculement est fortement lié à la réforme administrative du ministère, tout d'abord en 1998 avec la création de la Direction de la Musique de la Danse du Théâtre et des Spectacles (DMDTS), rassemble la musique, la danse et le théâtre au sein d'une direction commune puis en 2009 avec la création de la Direction Générale de la Création Artistique (DCGA). À partir de cette réforme, il n'y a plus à proprement parler d'établissements d'enseignement musical ni de musiciens mais plutôt des établissements d'enseignement artistique et des artistes (N. Lefebvre, 2012).

chapitre), affirmer que ces établissements doivent favoriser « l'intégration sociale », « renforcer le lien social » ou encore à lutter contre des inégalités et des discriminations de toutes sortes contribue à redéfinir les modes de légitimation politique de ces institutions et à bouleverser l'organisation du travail sur laquelle elles se reposaient précédemment – en témoigne l'importance du « partenariat » dans les textes que nous venons d'étudier.

Enfin le dernier élément – particulièrement symbolique – est l'affirmation d'une égalité en dignité de toutes les pratiques musicales qui s'accomplit dans la proclamation de leur égale légitimité à être transmises au sein d'un établissement d'enseignement artistique – ce qui ne va pas sans débats sur la possibilité d'institutionnaliser certaines pratiques (Brandl, 2005). Cette reconnaissance de la diversité artistique – soumise à des critères d'évaluation institutionnels loin d'être neutres et toujours plus visible dans les discours que dans l'offre de formation réelle des établissements – participe à rompre avec une grammaire des relations entre État et musique, où l'unité du premier se retrouvait dans l'homogénéité du second (Lefèbvre, 1994). Ainsi, ces établissements qui initialement étaient un lieu de reproduction de « la » musique dans toutes ses parties¹⁰⁹ doivent ainsi devenir le support des pratiques musicales au sens large ou mieux, la caisse de résonance de la diversité des pratiques artistiques existant sur un territoire donné.

2.2.4- De nouvelles problématiques ?

Les différents textes prescriptifs que nous venons de présenter dessinent une articulation prononcée de la « politique musicale »¹¹⁰ avec les évolutions de la politique culturelle française. Ces textes soulignent un réalignement de la musique avec les orientations plus générales des pouvoirs publics en matière culturelle : l'évolution dessinée par les différents textes de cadrage que nous venons de présenter sonne définitivement le glas d'une formulation « musicale » des problèmes culturels, amorcée via le Plan de dix ans pour la musique dans le courant des années 1960¹¹¹. Il semble alors pertinent d'interroger le couplage

¹⁰⁹ Il s'agit là d'une allusion au règlement intérieur originel du Conservatoire qui décrit ainsi le but de cette institution.

¹¹⁰ Les guillemets sont de rigueur puisque cette formule n'est aujourd'hui plus d'actualité pour l'État.

¹¹¹ D'après Saez (2021, p. 170), le processus de décentralisation en matière culturelle s'est opéré au confluent de deux régimes concurrents. D'une part la « décentralisation artistique » qui définit « les conditions d'une action publique culturelle susceptible d'atteindre le plus vaste public tout en restant conforme aux attentes et aux exigences des acteurs culturels » et d'autre part la « décentralisation compétences », qui caractérise la délégation de « blocs de compétences » aux collectivités territoriales. La réduction de l'autonomie acteurs culturels au profit des différents acteurs politiques territoriaux, observable depuis le début des années 1990 pour la musique comme pour le théâtre (Denizot, 2009b, p. 68), souligne la prégnance de ce second régime sur le premier.

qui peut exister entre les mutations de la gouvernance culturelle et le fonctionnement des écoles de musique de façon à mettre en évidence les « points de friction » relevés par la littérature.

2.2.4.1- L'intercommunalité culturelle

En musique comme dans d'autres secteurs de la politique culturelle, la « concurrence » objective entre le local et le national pour la définition du contenu et des fins de l'action culturelle est une antienne bien connue (V. Dubois, 1995 ; V. Dubois & Poirrier, 1998). L'étude de ces relations, loin des mythes « populiste » d'une culture « municipale » ou « locale » authentique et d'une croisade « légitimiste » portée par une élite parisienne (plus ou moins) éclairée, donnent bien plus souvent à voir un « bricolage » plus ou moins conflictuel ou un « système de coopération » pour reprendre la formule récente de Saez (2021).

Avec ce paysage en tête, nous pouvons potentiellement voir dans le mouvement de décentralisation mené dès le début des années 1980 les prémises de turbulences majeures pour le secteur de l'enseignement musical, dans la mesure où le « système de gouvernement aux allures plutôt pyramidales et inspirées qui trouvait dans la territorialisation son propre prolongement » (Négrier & Teillet, 2013, p. 151) est en passe d'être remis à plat. Contre-intuitivement, Friedberg et Urfalino (1999) soulignent que le « premier acte » de la décentralisation lancé en 1982 aura pour conséquence de faire émerger dans la relation communes/État de nouveaux acteurs intermédiaires (régions et départements) soucieux de tirer leur épingle du jeu, renforçant *in fine* l'influence de l'État sur les politiques culturelles locales¹¹². Cette observation générale rejoint la tendance musicale qui se caractérise, pour la même décennie, par une posture étatique réformatrice – du fait des valeurs et des mesures défendues - et centralisatrice – du fait du *modus operandi* choisi. Il est ainsi difficile de voir dans quelle mesure le premier acte de la décentralisation, caractérisé par un faible transfert de compétences culturelles (Rizzardo, 1990), peut avoir une influence sur le fonctionnement même des établissements d'enseignement artistique, déjà essentiellement portés par les communes. En effet, comme le souligne Regourd (2018), le recours à la métaphore théâtrale de « l'acte » est peu opérante pour saisir les mutations et les bougés engendrés par 30 ans de

¹¹² C'est en somme ce que soulignent, plus d'une vingtaine d'années plus tard Négrier et Teillet (2013) : « Si la prétention de l'État à exercer depuis le centre un certain leadership sur les affaires culturelles a buté sur les limites de ses propres ressources, les acteurs culturels les plus influents ont pourtant utilisé cette prétention (et ses « labels ») pour écarter ou réduire l'influence des édiles locales sur la marche de leurs établissements » (p. 164).

décentralisation, principalement parce qu'elle masque un des éléments centraux de ce processus qu'est l'émergence de l'intercommunalité, qui est « l'une de ses principales rubriques, l'une de ses traductions majeures » (*Ibid.*, p. 186).

L'avènement de l'intercommunalité interroge directement l'administration de la culture qui, comme on sait est devenue depuis les années 70, une prérogative fortement plébiscitée par les communes. L'intercommunalité découle d'un ensemble de lois votées depuis le début des années 1990 parmi lesquelles, la loi ATR (1992), la loi dite Chevènement (1999) ou encore la loi dite Voynet (1999) sont emblématiques. Organisant une nouvelle échelle de gouvernement territoriale, l'intercommunalité fait de la coordination et des enjeux de pouvoir qui lui sont consubstantiels la condition sine qua non de sa réussite. En effet, Gaxie (1997) souligne que l'institutionnalisation rapide de l'intercommunalité observée dès le début des années 1990 s'inscrit dans un paradoxe de dépassement et de maintien du pouvoir communal. Ainsi, son extension répond moins à des besoins territoriaux ou à l'influence de l'État qu'à des stratégies d'élus, ce qui peut en partie expliquer son opacité. Comme il l'explique, « la tentative de dépasser le cadre communal pour le sauvegarder débouche sur des constructions institutionnelles complexes, difficilement compréhensibles pour beaucoup de praticiens et un nombre encore plus grand de citoyens » (Gaxie, 1997). Plusieurs travaux mettent en relation ces tensions avec le traitement intercommunal en matière culturelle. Freyermuth (2012) rappelle, dans la lignée des éléments précédents, que la culture agit comme un vecteur de légitimation du cadre de l'intercommunalité :

Une médiathèque, une manifestation culturelle ou une école de musique intercommunales font ainsi l'objet d'un travail symbolique de totémisation (Durkheim, 1960), par lequel la production culturelle est transformée en symbole d'un collectif territorial qu'il participe par conséquent à faire exister (p. 137).

Ces propos nous semblent mettre en avant une des conséquences centrales de la décentralisation, à savoir la recomposition des relations entre les équipements culturels et les collectivités territoriales. Il n'est pas question ici de critiquer l'idée d'une instrumentalisation de la culture en général ou de la musique en particulier. Plusieurs travaux montrent que cette façon d'envisager le rôle des arts dans la société est loin d'être nouvelle (Belfiore & Bennett, 2008) et l'histoire même de la politique culturelle française fournit de nombreux exemples montrant que la « culture » est un instrument mis au service de l'État (Saez, 2021, p. 30). Même si la critique de l'instrumentalisation de la culture est centrale dans le champ, notre

propos est davantage lié à la recomposition des pouvoirs à l'échelle territoriale ainsi qu'à leurs effets sur le secteur de l'enseignement artistique.

2.2.4.2- Un rapprochement du politique

Le premier élément qui nous semble devoir être signalé est celui d'un « rapprochement du politique » induit par les tensions que produit la décentralisation et plus particulièrement la dynamique intercommunale. Dans un texte bilan au sujet des relations entre territoire et culture, Négrier et Teillet (2008, p. 99) soulignent que le rôle croissant des collectivités territoriales dans les affaires culturelles a « rapproché les acteurs et les politiques culturelles des élus ». Ils soulignent alors deux risques majeurs, d'un côté celui de l'ingérence et de l'autre l'absence d'intérêt des élus (locaux, intercommunaux, départementaux ou régionaux) en matière culturelle, constituant deux pôles particulièrement déstabilisants pour les établissements culturels. Ce second pôle, celui du désengagement des élus, est décrit plus précisément par Sibertin-Blanc (2012) au départ d'une enquête sur les structures culturelles départementales. Elle observe deux « postures » justifiant chez les élus locaux le non-engagement en matière culturelle : l'idée que la culture est trop ancrée dans les pratiques quotidiennes pour avoir besoin de l'intervention publique et l'idée que le secteur culturel est trop complexe pour qu'il soit saisi par les communes. Du côté de « l'ingérence », d'autres travaux donnent à voir, à l'échelle de l'intercommunalité, les transactions politiques qui se jouent derrière la construction ou le transfert d'un équipement à l'intercommunalité aboutissant « à un traitement hétérogène de la culture » (Freyermuth, 2012, p. 146). Aussi, ces remarques s'intègrent-elles dans une conception critique de l'intercommunalité, qui derrière les atours d'un échelon territorial « technique » et apolitique, participe d'une confiscation démocratique (Desage & Guéranger, 2011), dont les finalités culturelles ne sont qu'une composante parmi d'autres.

2.2.4.3- « Faire territoire »

Un autre élément à souligner c'est celui de l'organisation territoriale même. Cette organisation sous-tend deux éléments distincts, la transversalité et le « rayonnement » territorial¹¹³.

¹¹³ Il va sans dire que le terme « territoire » est chargé de représentations liées à la « proximité », à la « participation » ou encore au rejet des « logiques sectorielles de la bureaucratie » (Germain & Estèbe, 2004), qui s'opposent, en théorie au fonctionnement vertical traditionnel de l'État. Artifice rhétorique, il n'en traduit pas

Négrier et Teillet soulignent que l'intercommunalité pose un défi majeur aux professionnels de la culture dans la mesure où elle suppose « le passage d'une logique sectorielle à une logique transversale » (2008, p. 101), logique qui met potentiellement en difficulté les collectivités territoriales qui ont « calqué le champ d'intervention de leurs services culturels sur le modèle de ceux de l'État » (*Ibid.*), c'est-à-dire dans une perspective sectorielle. L'influence de cette transversalité sur les pratiques est avérée : c'est ce que semblent montrer les premiers travaux d'évaluation de l'intercommunalité culturelle (Négrier et al., 2008, p. 45-46). La prégnance de ce traitement transversal a également pu être souligné par d'autres auteurs travaillant sur la gouvernance culturelle et les mutations politiques des espaces urbains. C'est notamment le cas des travaux d'Ambrosino et Guillon qui mettent à l'épreuve la notion de « ville créative » au prisme d'une comparaison de quatre villes européennes (dont Lyon et Lille). À cette occasion ils mettent en évidence l'affaiblissement de politiques culturelles sectorisées au profit d'une « approche culturelle des politiques urbaines » (Ambrosino & Guillon, 2012, p. 96). Les prémises d'un tel tournant avaient déjà été soulignées par Landel et Teillet (2003) dans le cadre d'une enquête sur l'échelle du « pays », issue de la loi Voynet. Langeard (2015) défend la même idée en s'appuyant sur l'évolution des instruments d'action publique par lesquels se matérialise l'action culturelle et notamment sur la généralisation des projets culturels et artistiques de territoire. De fait, ces instruments s'inscrivent également dans une dynamique interministérielle historique qui s'incarne, par exemple, dans les collaborations entre ministères de la Culture et de l'Éducation nationale (Bordeaux & Deschamps, 2013), de la Justice (Siganos, 2008) ou encore de la Santé (Liot et al., 2020).

D'autres travaux ont souligné les nombreuses tensions impliquées par cette approche transversale des politiques culturelles, notamment à travers l'étude de dispositifs particuliers. C'est notamment le cas de Blondel (2001) qui s'intéresse à l'implication du secteur théâtral dans des projets relevant de la politique de la ville. Son travail met en avant l'hétérogénéité des objectifs de ces dispositifs, l'asymétrie (et la conflictualité latente) entre les « partenaires » et le jeu d'intérêts sur lequel repose leur association. Loin de changer la vocation des théâtres, des politiques culturelles, de la politique de la ville ou de pacifier les relations entre ces acteurs, ces dispositifs transversaux témoignent davantage d'une

moins des transformations significatives concernant le rôle de ce dernier (Thoenig & Duran, 1996), en témoigne par exemple le déploiement de nouveaux registres d'intervention d'acteurs étatiques, à l'image du ministère de la Culture, qui trouve dans « l'impératif de proximité » (Hélie, 2005), un nouveau mode, certes paradoxal, de légitimation de son action.

reconfiguration des contraintes financières auxquelles doivent s'astreindre les différentes parties prenantes. De son côté Rouxel (2012) souligne les différentes contraintes auxquelles doivent s'astreindre les professionnels de la culture et de l'action sociale pour faire du « mariage forcé de l'action culturelle avec l'action sociale » une réussite. Elle présente à ce titre le faisceau de contraintes institutionnelles, politiques mais également professionnelles présidant à l'hybridation des logiques d'actions rassemblées. Les difficultés de cette hybridation sont également soulignées par Montoya, Sonnette et Fugier (2015), qui mettent en évidence les paradoxes de cette rencontre entre le « culturel » et le social : gestionnarisation du social d'une part et déficit d'engagement des établissements culturels d'autre part affaiblissent les potentiels résultats d'un tel partenariat. Denizot (2009b) fait l'hypothèse que la demande accrue de médiation auprès des artistes de théâtre, caractéristique de la territorialisation des politiques culturelles, traduit une dissolution progressive de la démarche artistique au profit des objectifs politiques des projets de médiation culturelle¹¹⁴. Ainsi, dans la mesure où elles mettent en évidence les contraintes, les croyances et les difficultés sur lesquelles repose la « doxa » partenariale (Morel, 2021 ; Damon, 2002 ; de Maillard, 2000) repérés dans d'autres secteurs de l'action publique, ces recherches rejoignent les différents travaux mettant en évidence les problématiques soulevées par le partenariat entre école et artistes (Ruppin, 2015 ; Carraud, 2012 ; Filiod, 2010) et la question cruciale de l'autonomie des acteurs artistiques et culturels¹¹⁵.

L'idée de partenariat se retrouve également dans la perspective du « rayonnement » que l'on trouve appliquée tout particulièrement au fonctionnement des établissements d'enseignement artistique. Sans rentrer dans le concret de l'activité de ces établissements, plusieurs travaux de science politique mettent en évidence, d'une part les relations qui peuvent exister entre la prescription nationale d'un fonctionnement en réseau d'établissements d'enseignement artistique et les velléités intercommunales, départementales ou métropolitaines de « rayonnement » territorial et d'autre part les difficultés que posent leur application. Négrier et ses collègues (2008, p. 88-90) soulignent, à partir de l'exemple de la métropole Amiénoise, que la création des écoles de musique dans cet espace s'inscrit dans une « compétition interne

¹¹⁴ Ces mutations s'inscrivent dans l'évolution plus générale du référentiel de la politique culturelle, notamment le rapprochement de la culture avec l'économie, à l'échelle nationale (Urfalino, 2010, p. 351-358) comme à l'échelle territoriale (Schmerz, 1989), rapprochement qui s'incarne entre autres dans le concept-éponge de « développement culturel » (Fournier et al., 2010).

¹¹⁵ Nous avons ici fait le choix de présenter ces différentes hybridations au prisme de la territorialisation progressive de l'action publique en matière culturelle. Il est toutefois possible de mobiliser une grille de lecture complémentaire, celle de l'éducationnalisation des problèmes sociaux (Thiel, 1997) pour saisir cette même dynamique de dissolution du « culturel » dans le « social ».

pour la localisation des équipements communautaires ». Au-delà d'éventuelles tensions politiques, ces travaux esquissent l'idée que cette injonction réticulaire aurait une influence sur le fonctionnement de ces institutions (particulièrement des établissements « centraux » des intercommunalités) dès lors chargées d'initier, maintenir et faire vivre le réseau artistique – bien souvent musical – intercommunal (*Ibid.*, p. 114). Comme le soulignent ces auteurs, une des tensions que pose l'intercommunalité culturelle se trouve dans la négociation de « la marge d'autonomie des entités professionnelles et de leur capacité à fonctionner de façon plus décloisonnée que par le passé ». Il est possible de trouver un aperçu de ces difficultés dans les monographies proposées par Faure et Négrier (2001). À partir de l'exemple de Montpellier, ils soulignent les difficultés qui sont liées à la création « d'antennes » du conservatoire dans des zones plus reculées de la métropole. Selon eux, « les enseignants sont sans doute ceux qui émettent le plus de réserves lorsque ce type de projet pourrait impliquer pour eux une « délocalisation » partielle ou totale, de leur activité » (Négrier, 2001, p. 52). Le « rayonnement territorial » induit par l'échelle intercommunale questionne au plan géographique les modalités d'exercice du métier. Elle les questionne également – et c'est probablement plus visible – au plan du public rencontré et des contenus pédagogiques délivrés, comme le mentionne ici Négrier (*Ibid.*) :

La création d'antennes pose [...] la question de la spécialisation [...] des nouveaux lieux. À un modèle où les écoles périphériques seraient cantonnées dans un rôle d'application, réservant les activités plus proches de la création professionnelle aux institutions centrales, s'oppose au moins, un second système où toutes les structures [...] disposeraient de leur propre identité et autonomie de création artistique (p. 52).

L'exemple de la Rochelle met également en évidence les tensions « pédagogiques » et « curriculaires » sous-tendues par l'intercommunalité culturelle. Teillet (2001, p. 91) souligne l'équilibre précaire entre « excellence » et réponse aux « demandes » politiques défendu par la direction et les équipes de l'école de musique de la ville. Ce discours est particulièrement instable dans la mesure où il tente de faire le lien entre demande (consubstantielle à une critique latente en élitisme) d'ouverture sociale à des publics dits « éloignés », autonomie professionnelle, « tradition » pédagogique et concrétisation de partenariats locaux. Sans présager de la gestion concrète de cet équilibre Teillet souligne que « la communautarisation d'équipements (...) peut avoir une influence sur l'orientation de leurs activités » (*Ibid.*, p. 98). Il va de soi qu'un autre problème, que nous n'aborderons pas en détail ici est la désirabilité de ce réseau pour les établissements périphériques. Les travaux de Bozon (1984) ou plus

récemment de Dubois et ses collègues (2009) mettent en évidence les relations conflictuelles et les légitimités inégales dont jouissent sur un même territoire écoles de musique, fanfares, harmonies etc. observation également réalisée par Négrier et Thuriot (2001) à partir de l'agglomération de Montbéliard.

*

**

Ces différentes observations permettent de mettre en regard organisation territoriale et organisation pédagogique des établissements d'enseignement artistique. Elles tendent à remettre en cause la thèse d'un « pouvoir culturel » (Dumazedier & Samuel, 1976) autonome du politique. À l'inverse, les quelques éléments mis en évidence ici tendent à confirmer la thèse d'une hétéronomisation du secteur culturel et en particulier de l'enseignement artistique au profit des collectivités territoriales et d'enjeux politiques locaux, davantage tournés vers des fins de légitimation du pouvoir politique et de la promotion du territoire. Ces mutations, entraînées par le mouvement de décentralisation entretiennent un certain nombre de ressemblances avec le secteur de l'Éducation nationale : le déclin progressif et volontaire¹¹⁶ (Charlot, 1994) du monopole de l'État en matière éducative (Van Zanten, 2001), l'émergence d'un ordre local (Ben Ayed, 2009) économiquement et socialement contrasté, ou encore d'un fonctionnement par projets, partenariats et dispositifs (Barrère, 2013b ; Baluteau, 2017). Au niveau des conclusions à tirer de ces mutations, ici aussi, il est possible de souligner des constats convergents. Côté Éducation nationale, Ben Ayed (2018, p. 22) souligne qu'il est nécessaire de ne pas réduire la territorialisation à « des logiques procédurales et organisationnelles » et qu'il est ainsi nécessaire d'analyser le référentiel d'éducation qui sous-tend cette évolution. Côté culture, Freyermuth (2012, p. 152) illustre une démarche similaire : loin de pacifier l'administration de la culture, la territorialisation qu'est l'intercommunalité culturelle participe à l'affaiblissement de l'autonomie du secteur culturel et à l'appréhension de ses enjeux sous l'angle du « développement économique ».

3- Conclusion

Ce chapitre entendait présenter dans les grandes lignes l'évolution du problème public que constitue l'enseignement spécialisé de la musique depuis la toute fin du XVIII^{ème} siècle. Nous

¹¹⁶ Les travaux consacrés à l'histoire des politiques culturelles poussent à ne pas vraiment généraliser à la culture ce que Charlot (1994) affirme à l'endroit des politiques éducatives, à savoir que le local constitue davantage une création de l'État qu'une conquête du pouvoir local.

avons ainsi pu observer que bien avant sa mise en politique formelle au milieu du XX^{ème} siècle, l'enseignement musical s'est structuré au départ d'un modèle d'inspiration jacobine, incarné par la figure du Conservatoire de Paris. La déclinaison progressive de ce modèle à l'ensemble du territoire national entre la première moitié du XIX^{ème} et le début du XX^{ème} siècle installe un système de formation pyramidal, que l'on peut considérer comme un premier cadrage du problème de l'enseignement musical. Unifié par la figure tutélaire du Conservatoire, incarnation musicale d'un État égalitaire et uniformisateur, l'enseignement musical est avant tout considéré comme un moyen de doter le pays en musiciens compétents. Comme nous l'avons résumé, ce premier cadrage installe une grammaire des relations entre État et enseignement musical que l'on peut aisément déduire des tensions qu'il provoque. En bâtissant par le biais d'établissements irrémédiablement locaux un système de sélection et de remontée vers Paris des meilleurs élèves, ce cadrage particulier installe une tension forte entre local et national dans laquelle s'inscrivent nombre d'éléments allant de la nature de la musique enseignée, aux méthodes mobilisées ou encore aux finalités de l'enseignement musical dans ces établissements. Le second cadrage que nous avons repéré se comprend comme un compromis entre impératif de démocratisation culturelle et fonctionnement pyramidal d'un système d'enseignement déjà centenaire. Organisé selon les intérêts de la profession musicale d'alors, ce compromis impose un discours selon lequel la rénovation du système existant et sa finalité professionnalisante sont les meilleurs moyens de parvenir à l'objectif de démocratisation de la culture. Dans la mesure où il actualise le cadrage précédent au gré de la création d'un ministère des Affaires culturelles à la toute fin des années 1950, ce cadrage perpétue dans une certaine mesure la grammaire des relations soulignée précédemment et la prégnance de l'influence de l'État. Un troisième cadrage de ce problème se développe au cours des années 1980, prenant racine dans la critique des apories du cadrage précédent (notamment vis-à-vis de la démocratisation de l'accès aux établissements d'enseignement artistique) et de la volonté de décentraliser progressivement l'organisation du pays. Ce cadrage particulier bouscule les finalités professionnalisantes traditionnellement prêtées à l'enseignement musical ainsi que l'organisation nationale du réseau d'enseignement spécialisé. Sans qu'il récuse totalement la grammaire des relations entre État et enseignement musical, ce cadrage particulier se superpose au précédent et participe ainsi à l'émergence de nouveaux discours, de nouvelles figures et de nouvelles problématiques propres à l'enseignement musical, jusqu'alors ignorées ou incohérentes : « territoire », « inégalités »,

« partenariat », « pédagogie », « rayonnement » ou encore « amateur » sont quelques-unes des notions¹¹⁷ qui deviennent incontournables à la faveur de ce cadrage – au sein duquel les municipalités et plus largement les collectivités territoriales, jusqu’ici éclipsées à la faveur d’un modèle nationalisé deviennent des acteurs centraux dans la structuration des enseignements artistiques. Ces notions, plus ou moins définies, plus ou moins contradictoires au gré des locuteurs qui les mobilisent revêtent une certaine importance dans la mesure où ils constituent des éléments à partir desquels se pensent et s’organisent des politiques territorialisées en faveur des enseignements artistiques et qu’ils participent à la problématisation et à la redéfinition de ce que doit être le travail des enseignants dans les EEA – dont on a vu qu’il était progressivement devenu un point d’intérêt des politiques en faveur de l’enseignement musical et artistique.

Ainsi, l’observation de ce secteur à travers la loupe de sa fabrication comme « problème public » révèle l’intrication des questions proprement musicales et celles qui ont trait à l’organisation même du territoire national : l’enseignement de la musique renvoie à des conceptions particulières de l’État et de son fonctionnement. En cela que la musique et son enseignement sont deux objets éminemment « politiques ». Aussi, ce paysage rapidement présenté permet de donner à voir le fait que le secteur de l’enseignement musical spécialisé qui s’est bâti tout au long des XIX^{ème} et XX^{ème} siècles suit une logique d’accumulation similaire à celle que Dubet, décrit pour l’école lorsqu’il rappelle que cette dernière s’est profondément transformée « sans renoncer à aucun de ses objectifs » (2008, p. 246).

Les tensions et les décalages produits par l’évolution du cadrage de ce problème public donnent à voir plusieurs pistes de réflexion, notamment du côté de l’organisation même de l’enseignement musical. Ainsi l’enseignement musical soulève le paradoxe d’un secteur initialement porté par les collectivités territoriales et plus précisément les communes (Denizot, 2009a), « nationalisé » à la faveur de sa mise en politique et enfin décentralisé. S’il n’est pas question ici d’un « retour à la case départ » dans la mesure où ce cycle repose sur un partage des tâches entre État et collectivités, qui a notamment permis de fournir un cadre national à un secteur aujourd’hui territorialisé, cette trajectoire soulève son lot de tensions : après avoir porté et promu une organisation centralisée, pyramidale et tournée vers la formation de futurs musiciens professionnels, l’enseignement artistique se trouve (à nouveau) aux prises avec un « territoire » (dont il n’est pas toujours possible de savoir s’il est

¹¹⁷ Selon le TLFi, le terme « notion » renvoie à la « connaissance immédiate, intuitive de quelque chose ».

symbolique, administratif ou vécu) et un ensemble de problèmes qui n'étaient pas pensés comme relevant du spectre d'action de l'enseignement musical spécialisé. Inégalités sociales, échec scolaire, rentabilité... Voilà des problèmes qui pouvaient alors être détournés par la justification du rattachement à un projet national ou encore par le désintéressement propre à l'activité artistique. Cette trajectoire souligne que les demandes formulées à l'endroit des conservatoires et des écoles de musique n'ont fait qu'augmenter au fil du temps. Accueillir des publics diversifiés, fonctionner par réseau d'établissements, organiser des partenariats, travailler par projets, favoriser les pratiques collectives à l'intérieur du conservatoire, agir comme une ressource vers l'extérieur, renouveler la tradition tout en étant attentif à l'innovation, contribuer à la lutte contre les inégalités sociales... La liste paraît sans fin. Tout comme dans l'Éducation nationale, l'émergence de nouvelles missions induites par cette problématisation provoquent un sentiment de malaise (Lantheaume & Hérou, 2008), qui semble ne pas être qu'un problème français (Jones et al., 2008, p. 165-166). Aussi, la dynamique de territorialisation impulsée par le troisième cadrage que nous avons présenté réorganise les équilibres institutionnels sur lesquels s'appuyaient les établissements d'enseignement artistique. Ces établissements, du fait d'une proximité nouvelle avec les décideurs politiques locaux (Négrier & Teillet, 2008), se voient alors plus aisément remis en cause qu'auparavant, soumis à la critique et aux impératifs politiques du moment.

Ce chapitre soulignait un autre fait d'importance qui permet de mieux comprendre l'évolution des cadrages et l'augmentation des missions attribuées aux écoles de musique et conservatoires : l'évolution de l'autonomie musicale dans les politiques culturelles. Gagnée de haute lutte par un lobby musicien face aux velléités réformatrices des administrateurs d'un ministère alors naissant, la musique jouira longtemps d'un statut tout à fait particulier au sein des politiques culturelles, autonomie que la municipalisation progressive des politiques culturelles ne remettra pas en cause – ce qui explique pourquoi la musique et notamment son enseignement prennent encore aujourd'hui une telle « place » dans les politiques culturelles municipales. La France connaît ainsi une véritable politique musicale, menée tour à tour par Marcel Landowski et Maurice Fleuret, dont nous avons retracé les différences et les proximités dans les lignes précédentes. Néanmoins, ces trente dernières années marquent un reflux progressif – et aujourd'hui total – de cette autonomie musicale. En effet, la disparition d'une direction musicale autonome au sein du ministère au gré du passage à l'an 2000 réalise plusieurs décennies après le projet malrucien d'un rebattage des catégories artistiques. Les musiciens sont dès lors des artistes ou des créateurs et l'on ne parle plus officiellement

d'enseignement musical mais d'enseignement artistique – d'où le titre de cette thèse. Ce chapitre soulignait enfin que les politiques culturelles sont aussi, d'une certaine façon des politiques éducatives en ce qu'elles nourrissent un projet de formation du citoyen et qu'elles ont à voir, contre une lecture trop rapide de l'opposition politique entre « culture » et « éducation », avec le ministère de la culture.

Ces évolutions confèrent, selon nous, au travail des enseignants de ces établissements un intérêt tout particulier pour comprendre comment s'organise aujourd'hui la démocratisation des enseignements artistiques à l'échelle territoriale. En effet, leur travail, nous l'avons vu au cours de ce chapitre, est devenu un point d'intérêt particulier dans des textes-cadre qui ont peu à peu placé au centre de leurs préoccupations le rôle des enseignants dans la démocratisation des enseignements artistiques en général et de l'enseignement musical en particulier. Ainsi saisir la façon dont le travail est « construit » par les textes cadrant l'activité des établissements d'enseignement artistique et comment ces constructions s'actualisent en pratique dans les établissements nous semble être une voie pertinente à creuser pour comprendre un processus de démocratisation que l'on ne peut plus comprendre aujourd'hui par le biais des seuls référentiels étatiques.

Chapitre 2 - Le travail enseignant à l'épreuve de la démocratisation des enseignements artistiques

1- De la focale sociologique sur le travail des enseignants des disciplines artistiques

En dépit de la littérature conséquente aujourd'hui disponible, d'une part sur le travail des artistes et, d'autre part, sur celui des enseignants, il demeure assez complexe de trouver des enquêtes en langue française portant explicitement sur le travail des enseignants des disciplines artistiques (musique, danse, théâtre, etc.), et *a fortiori* sur les relations qu'il entretient avec les mutations politiques et organisationnelles qui touchent le secteur de l'enseignement artistique spécialisé, vues dans le chapitre précédent. En effet, lorsque le travail des enseignants est abordé, c'est bien souvent à l'occasion de productions engagées déplorant la « résistance au changement » (Lartigot & Sprogis, 1991) de ces derniers (en référence aux attitudes conservatrices du corps enseignant) ou encore à travers le prisme de travaux qui se concentrent sur la permanence de l'organisation des établissements et de leur enseignement. Pour en rester à l'échelle des productions académiques, nous pensons que cet état de fait peut s'expliquer, d'une part via le développement caractéristique des sociologies du travail artistique et de l'éducation dans le contexte français – qui constituent les deux sources principales de travaux sur la question – et d'autre part du fait de la difficulté de situer l'enseignement artistique spécialisé entre éducation formelle, animation socio-culturelle et travail artistique. Nous proposons de présenter ce que nous pensons être la cause de cette absence, à savoir une centration de ces sociologies sur les « fonctions sociales »¹¹⁸ de l'enseignement artistique spécialisé bien plus que sur les pratiques enseignantes et de fonder à partir de ce constat l'intérêt d'une centration sur le travail enseignant dans l'étude de la démocratisation des enseignements artistiques comme un réseau.

¹¹⁸ Si l'application de cet argument à l'enseignement artistique est nouveau, le constat est loin d'être neuf, il est d'ailleurs à l'origine du raisonnement développé par Berthelot (1983) à l'endroit de l'école.

1.1- L'émergence du travail enseignant dans la sociologie de l'éducation française

1.1.1- Un obstacle épistémologique ?

Le travail des acteurs éducatifs est longtemps resté un objet paradoxal pour la sociologie de l'éducation : tout en étant relativement présent dans la plupart des monographies et des travaux classiques de la discipline, il n'a que récemment été analysé pour lui-même. Parmi la palette d'hypothèses qui pourraient être convoquées pour expliquer cet état de fait, l'idée que la manière de se saisir du travail pour lui-même – et non pas comme élément incident – mette en jeu une « démarcation » (Lemieux, 2012b) disciplinaire et épistémologique, constitue une piste convaincante. Il est en effet possible de trouver dans la posture humaniste, anti-utilitariste et totalisante historiquement défendue par la sociologie du travail¹¹⁹ (Bidet, 2011, p. 45-132 ; Rot & Vatin, 2019), une hypothèse permettant de justifier, par capillarité¹²⁰, le relatif désintérêt de la sociologie de l'éducation pour l'activité, les gestes ordinaires, techniques ou non¹²¹, et plus largement l'engagement professionnel des travailleurs que sont les enseignants, perspective par ailleurs caractéristique de la « myopie » revendiquée par les ergonomes (Darses & De Montmollin, 2012, p. 4) et constitutive du « crime originel » (Lussi Borer et al., 2015, p. 11) confessé par les chercheurs se rattachant au courant de l'analyse du travail¹²². Dès lors, parler (en sociologue) du travail des enseignants n'a longtemps été possible que dans la mesure où cet objet constituait un observatoire local ou « micro »

¹¹⁹ Pour être précis, Bidet (2006) souligne que jusqu'à une période assez récente, la sociologie du travail s'est globalement désintéressée du travail comme activité technique inscrite dans le temps pour se concentrer sur les « communautés formées à l'occasion du travail ».

¹²⁰ Si le recours à cette métaphore peut paraître une facilité dans la mesure où elle n'explique pas directement le lien entre sociologies du travail et de l'éducation, on renverra le lecteur aux réflexions épistémologiques de Durkheim (1999, p. 70-76), qui dans la perspective de fonder une science de l'éducation, propose au chercheur d'adopter une posture « absolument désintéressée », d'aller dans le sens d'une recherche du savoir « pour lui-même », qui se « désintéresse des conséquences pratiques » de ce dernier. L'argumentation peut être poussée plus loin en rappelant que certains des fondateurs de la sociologie du travail française sont à l'initiative d'une « axiomatique de la reproduction » (Naville, 1945, cité par Berthelot, 1990, p. 112) qui a directement alimenté les travaux de sociologie de l'éducation du début des années 1960.

¹²¹ On peut deviner que la focale de la sociologie de l'éducation se concentre ici sur les conséquences sociales de l'enseignement, comme l'illustrent les premières pages de *La Reproduction* qui indiquent que l'intérêt sociologique de l'action pédagogique réside dans le fait qu'elle soit une violence symbolique visant à l'inculcation d'un habitus particulier (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 19-69). Le rejet d'une vision techniciste de l'acte éducatif est clairement souligné par Bourdieu (1989, p. 110), lorsqu'il déplore en introduction d'un chapitre de *La noblesse d'État*, le poids de « la représentation commune, qui réduit l'action pédagogique à sa fonction technique ».

¹²² C'est en somme la proximité épistémologique originelle de ces disciplines à l'égard du Taylorisme et ses effets sur le travail et les travailleurs qui les distingue des courants majoritaires de la sociologie. Pour une mise en perspective générale (et plus actuelle) voir notamment Callon (1999a) ou encore le dossier de la revue *Tracés* coordonné par Fossier et Gardella (2010).

permettant d'éclairer les fonctions sociales d'un système plus général¹²³. C'est notamment ce que tendent à illustrer les théories « classiques » de l'inégalité scolaire, qui en dépit du pluralisme explicatif qui les caractérise (Berthelot, 1990), réservent un statut – artefactuel et illustratif – tout à fait similaire au travail des enseignants. Réductible par le truchement de *l'illusio* à une activité de transformation « des classements sociaux en classements scolaires » (Bourdieu & Saint Martin, 1975, p. 80) dans la perspective structuro-fonctionnaliste développée par Bourdieu¹²⁴ et Passeron (1970), le travail des enseignants n'est même pas envisagé comme objet d'enquête pertinent dans le modèle actionniste de la théorie boudonnienne¹²⁵. Ainsi, qu'ils se concentrent sur l'agrégation des rationalités individuelles ou sur les fonctions sociales du système scolaire, les cadres heuristiques proposés par les théories classiques de l'inégalité scolaire rendent improbable l'existence d'une approche sociologique de l'objet « travail enseignant » *sui generis*. Cet objet, de toute évidence, se situe alors bien plus du côté de la psychologie du travail ou encore de l'ergonomie que de celui de la sociologie, qui tend alors à ramener de façon univoque, selon l'expression de Dubet (2002, p. 11), le travail sur autrui et la socialisation « à une fonction de contrôle social ».

1.1.2- Des facteurs de mise en visibilité

À la faveur des vicissitudes de la massification côté Éducation nationale et de l'essor des établissements d'enseignement artistique côté culture, l'objet « travail enseignant » glisse progressivement de son statut de monade d'un système reproducteur d'inégalités vers celui de cible privilégiée de la volonté politique de professionnalisation du corps enseignant (Lang, 1999 ; Bourdoncle, 1993), ce qui se vérifie également du côté de l'enseignement musical spécialisé (Terrien, 2014 ; Joliat, 2011) avec la montée des questions relatives aux difficultés rencontrées par le projet de démocratisation culturelle¹²⁶. Il occupe dès lors une place beaucoup plus importante qu'auparavant, notamment parce que l'action institutionnelle sur le travail des enseignants est perçue dans un rapport de causalité vis-à-vis de l'efficacité du système scolaire. À travers ce modèle normatif, le travail est compris dans une perspective

¹²³ Cette perspective est centrale dans l'épistémologie critique du *Métier de sociologue* (Bourdieu et al., 1983, p. 33) qui s'appuie ici sur Marx pour faire valoir l'idée qu'une relation s'inscrit toujours dans un rapport social.

¹²⁴ Pour un approfondissement éclairant sur la question de l'omniprésence paradoxale du travail enseignant dans les travaux de Bourdieu sur l'éducation, voir Sembel (2015).

¹²⁵ C'est parce que Boudon (1985) s'appuie sur le fait qu'il « *ne semble pas que les variables scolaires affectent la relation entre réussite et origines sociales de manière importante* » (p. 200) que la focale sur l'activité pédagogique est jugée négligeable.

¹²⁶ Cet exemple illustre la proximité entre le secteur de l'Éducation nationale et celui de l'enseignement spécialisé, qui est souvent confronté, avec quelques années de décalages à des problématiques similaires.

mécaniste, comme un « levier » potentiel pour agir sur l'efficacité globale de l'institution¹²⁷ et redresser, par l'édiction de règles et la formation, les tendances « misonéistes » du corps enseignant (Durkheim, cité par Lantheaume, 2008) et leurs conséquences néfastes – qui s'appliquent tout autant à l'enseignement de la danse, de la musique ou du français. Comme le rappelle Lantheaume (2008), ce prisme particulier tend à faire de la prescription institutionnelle *l'Alpha* et *l'Omega* du travail des enseignants, ici réductible à la capacité des personnes à se conformer (ou non) aux règles régissant la profession par le haut. Dans la continuité de l'usage sociologique présenté précédemment, c'est le soupçon qui caractérise un travail enseignant perçu comme inefficace et inadapté aux finalités que suppose l'école massifiée ou l'accès élargi aux établissements d'enseignement artistique.

En réponse aux tensions inhérentes à ce processus de professionnalisation, plusieurs travaux ont abordé la question de l'identité professionnelle. Le thème de l'identité professionnelle (Dubar, 2015) touche également la question du travail enseignant, moins comme un objet en tant que tel que comme une des dimensions par lesquelles elle se façonne. Ce thème, intrinsèquement lié à la question de la professionnalisation, illustre, dans le domaine artistique en général et musical en particulier, les frictions entre position d'artiste et position d'enseignant (Mark, 1998), dont la dimension problématique a pu être soulignée par de nombreux travaux outre-Atlantique (Pellegrino, 2009 ; Isbell, 2008 ; Roberts, 2004). En France, Burban (2007) s'est particulièrement intéressé au développement de ce processus de « conversion »¹²⁸ professionnelle en donnant à voir, au travers d'une enquête menée dans un centre de formation des enseignants de la musique, comment se négocie pour les étudiants musiciens en formation pédagogique la question de l'authenticité musicale lors de la formation à l'enseignement musical spécialisé. Regnard (2011) montre également, à l'appui d'un échantillon similaire, les différentes façons de résoudre cette tension apparente entre carrière d'artiste et carrière d'enseignant, la seconde pouvant signaler la « fin de l'errance » dans le monde des conservatoires, la suite logique d'un parcours perçu comme linéaire ou encore la remise sur le métier de certitudes « musicales » acquises de longue date. D'autres travaux, donnent à voir l'importance que continue de jouer la « discipline », à savoir la

¹²⁷ Il va de soi que c'est également une manière de concentrer les faiblesses de l'ensemble de l'institution scolaire en un seul point, celui du manque de formation des enseignants ou de leur faible efficacité supposée.

¹²⁸ Si la question de l'identité professionnelle des enseignants de la musique est l'un des sujets les plus traités parmi les quelques travaux disponibles sur la profession, les débats qu'elle soulève restent relativement confidentiels en France et circonscrits aux seuls centres de formation des enseignants. Pour un aperçu des enjeux politiques et académiques soulevés par ce sujet aux États-Unis voir la controverse consignée dans la revue *Action, Criticism, and Theory for Music Education* (Roberts, 2007).

maîtrise avancée d'un instrument, dans l'identité des enseignants de la musique (Güsewell et al., 2017) et a fortiori dans leur travail, les rapprochant ainsi de leurs collègues du secondaire¹²⁹, bien qu'ici aussi, les positionnements identitaires soient multiples et conflictuels (Cintero, 2020). S'il est finalement peu question de travail dans ces recherches sur l'identité professionnelle, elles livrent un portrait de l'enseignant de la musique dans un contexte de formalisation du système de professionnalisation de l'enseignement artistique.

Sur un plan épistémologique, l'émergence progressive de cet objet peut s'expliquer par le biais de la reconfiguration des thèmes propres à la sociologie de l'éducation au cours des années 1990 et plus globalement à la montée en puissance de nouveaux paradigmes sociologiques en France. Pour ce qui tient du domaine de l'éducation, on pense dans un premier temps au développement progressif d'une sociologie de l'école d'inspiration Tourainienne, centrée sur l'expérience des individus (Dubet, 1994), entendue comme « la manière dont les acteurs [...] combinent les diverses logiques de l'action qui structurent le monde scolaire » (Dubet & Martuccelli, 1996, p. 62). Attentif aux épreuves par lesquelles se forge le procès de subjectivation de l'individu dans un univers scolaire normatif, ce paradigme érige – sans nécessairement rompre avec les cadres d'une sociologie *classique* de l'éducation – les expériences ordinaires de la vie scolaire en objets privilégiés justifiant ainsi le fait de se pencher sur le travail des enseignants en lui-même (Barrère, 2002a), tout comme celui des élèves (Barrère, 1997) pour comprendre les mutations de l'école. On peut ensuite penser aux développements du courant de l'ethnométhodologie en éducation (Coulon, 1993) et de manière plus générale, la remise sur le métier d'une sociologie des inégalités scolaires attentive aux nombreuses références mettant en avant l'importance d'un contexte scolaire (Derouet, 1992), qui, au gré des politiques décentralisatrices ont rendu obsolète la fiction d'une école « monolithique agissant aveuglément de la même manière partout et au même moment » (Cousin, 1993, p. 395). C'est d'ailleurs dans cette perspective que se développent des notions telles que l'effet établissement (Cousin, 1993), l'effet classe (Duru-Bellat & Suchaut, 2005) ou encore l'effet-maître (Bressoux, 2001), qui, bien qu'ancrés dans des approches statistiques, justifient le retour des sociologues dans les salles de classe et l'observation du travail enseignant « en contexte ». Il faut ainsi mentionner les travaux pionniers qui, dans la perspective d'établir des types-idéaux des manières d'enseigner, se sont attelés avant que ces éléments deviennent incontournables, à une sociologie des pratiques

¹²⁹ Nous faisons ici référence au « deuil de la discipline » décrit par Barrère (2002a) chez les enseignants du secondaire.

pédagogiques¹³⁰ (Bernstein, 2007 ; Isambert-Jamati & Grosperon, 1984). Enfin, pour remonter à l'état du paysage sociologique général, il semble que l'émergence du travail enseignant en tant qu'objet de recherche ait à voir avec l'influence qu'a joué sur les recherches en éducation le tournant descriptif en sociologie (Dosse, 1997, p. 180-194 ; Quéré, 1992), incarné par une anthropologie des techniques et une sociologie des épreuves conjointement attentives à la matérialité du réel et aux opérations de coordination des acteurs, programmes dont plusieurs travaux en éducation ont fait leur sel (Lantheaume et al., 2008 ; Lantheaume & Hérou, 2008).

1.1.3- « Un objet venu d'ailleurs »

Ce portrait d'une émergence progressive de l'objet « travail enseignant » au sein de la sociologie de l'éducation donne la part-belle à la capacité réflexive de la discipline mais tend à faire disparaître ce que plusieurs observateurs soulignent pourtant : le fait que le traitement du « travail en actes » pour reprendre l'expression de Bidet (2006), ou du travail comme activité pour le dire de manière plus générique, provienne de ses marges, voire de son extérieur. Ainsi, en se plaçant depuis les frontières sociologiques tracées plus haut, il est possible de considérer avec Lantheaume (2008) que le travail est un objet « venu d'ailleurs » pour la sociologie de l'éducation¹³¹ : l'ergonomie, l'ergologie, la didactique ou la psychologie du travail ouvrent des perspectives qu'il est devenu nécessaire d'intégrer à l'analyse, des éléments à partir desquels réorganiser un discours sociologique qui ne peut désormais plus réduire le travail d'acteurs ou d'agents à la seule fonction sociale des institutions dans lesquelles ils officient ou encore, pour reprendre Dodier, aux « à-côtés sociologiques des techniques » (1995, p. 91). Enquêter sur le travail des enseignants appelle ainsi à rompre avec les approches externalistes traditionnelles pour se placer « du côté de ceux qui travaillent » (Lantheaume, 2008), ou encore « d'aller à rebours de la pente naturelle de l'intelligence, qui regarde du *dehors* et ne saisit que le *tout fait* » (Bidet, 2011, p. 131). Cette posture « interne », adoptée de longue date par des travaux de sciences de l'éducation ancrés dans une perspective de recherche-action (Bru, 2002), constitue par ailleurs une des ressources sur lesquelles s'appuie la réflexion en matière de formation des enseignants (Paquay et al., 2014). Ainsi, loin de promouvoir une vision enchantée du travail, une vision dé-conflictualisée de la

¹³⁰ En dehors du champ sociologique, de nombreux travaux issus des sciences de l'éducation se sont intéressés de longue date aux pratiques pédagogiques dans la perspective d'une analyse et d'une théorisation de ces dernières. Voir par exemple Altet (1988), Sarrazy (2001) ou encore Bru (2002).

¹³¹ Une interprétation similaire est proposée par Vatin (1999, p. 2) ou encore par Bidet (2006) pour la sociologie du travail.

société¹³² ou de faire profession de la simple description du réel – absolument nécessaire mais insuffisante en tant que telle – cette perspective incite à « connecter plus largement le regard sociologique et son ambition critique, aux épreuves et à l’expérience du travail » (Bidet, 2011, p. 132) afin de comprendre comment s’organise et se compose, depuis la position enseignante, un travail éducatif en voie de complexification (Dubet, 2002) irréductible aux effets d’un système ou aux prescriptions qui le cadrent.

1.2- Le travail enseignant dans la sociologie du travail artistique

Depuis une cinquantaine d'années, les sociologies de l’art de la culture, et plus précisément celle du travail artistique, s'attellent à définir et analyser le travail des artistes dans l'optique de mieux comprendre ce qui peut les distinguer ou non du reste des travailleurs. Malgré l’étendue de ce champ recherches, les professions comme celle des enseignants spécialisés de la musique, de la danse ou du théâtre n’apparaissent qu’assez récemment dans les travaux dédiés aux professions artistiques.

1.2.1- « Désenchanter » les mondes de l’art

La prise en considération du travail des enseignants des disciplines artistiques par la sociologie du travail artistique suit un schéma « réductionniste » globalement similaire à celui observé pour la sociologie de l’éducation, bien que ce soit pour des raisons différentes. En effet, si ces deux branches de la sociologie ont pu être investies par les mêmes chercheurs¹³³, les enjeux propres au développement d’une sociologie du travail artistique sont irréductibles aux relations existantes entre art et sociologie. En effet, c’est probablement dans les domaines de la religion et de l’art que la vocation démystificatrice de la sociologie est la plus prégnante.

¹³² Sur ce point, il est pertinent de partir des réflexions au sujet de la quotidienneté, saisie comme niveau « *de la tactique* », c’est-à-dire comme « *intermédiaire entre le niveau où il n’y a plus d’acte, où la réalité stagne et s’épaissit, où domine le trivial, et celui de la décision, du drame, de l’histoire, de la stratégie et du bouleversement* » (H. Lefebvre, 1961, p. 139) ou encore comme l’échelle à laquelle s’observent les différents bricolages et braconnages (Certeau, 1980) mis en œuvre par les personnes pour faire face aux exigences des situations, nécessairement contraignantes, auxquelles elles sont confrontées. Dans cette perspective voir notamment les travaux de Woods (1977), qui illustre les « stratégies de survie » mises en œuvre par les enseignants ou ceux de Lantheaume (2007), qui mettent en évidence le jeu avec la règle, les ajustements, les « ruses » déployés par les enseignants, nécessaires pour rendre le travail possible.

¹³³ Les travaux de Bourdieu et ses collègues illustrent parfaitement ce propos. *L’amour de l’art* inaugure le lien entre « école » et « culture », contre les tenants de la théorie du « besoin culturel », en mettant en évidence l’origine socio-économique et plus précisément scolaire de ce besoin : « l’intensification de l’action de l’École est le moyen le plus efficace d’accroître la pratique culturelle [...] les investissements consacrés aux équipements culturels sont peu rentables en l’absence des investissements consacrés à l’institution scolaire, seule capable de « produire » les utilisateurs de ces équipements » (Bourdieu & Darbel, 1966, p. 155).

Le parallèle est loin d'être fantaisiste. Comme le rappelle Hennion (1993), la référence à l'anti-fétichisme développé par Durkheim irrigue une grande partie des travaux de sociologie de l'art et de la culture, en constitue au-delà des différences théoriques une sorte de tronc commun. Dans cette perspective, la vocation de la sociologie est de remettre du social, de la « construction », de l'arbitraire dans un monde qui partage avec l'école la même « idéologie du don » (Bourdieu & Passeron, 1964), un monde qui se caractérise par un régime de singularité (Heinich, 1998), un monde qui semble croire dur comme fer aux *fétiches* que constituent les œuvres d'art ainsi qu'à ceux qui les produisent¹³⁴. L'irruption de la sociologie dans le domaine artistique a pris plusieurs formes et parmi elles, le travail des artistes a assez rapidement retenu l'attention de nombreux chercheurs. On doit tout particulièrement à des sociologues comme Becker (2010) ou encore Moulin (1997) le fait d'avoir montré qu'il était possible de décrire et « d'analyser l'art comme un travail » (Becker, 2010, p. 21) sans se limiter à une sociologie des grands artistes (Elias, 1993) particulièrement instructive mais éloignée des formes les plus ordinaires¹³⁵ du travail artistique (Perrenoud, 2007). Ces travaux ont permis d'exposer la dimension collective de l'activité artistique à travers les systèmes de coopération qui sont sous-jacents à la production des œuvres (Becker, 2010) mais aussi l'émergence historique et administrative de la catégorie « artiste » (Moulin, 1997). Ces travaux ont également permis, parmi d'autres, de remettre sur le métier des divisions héritées de la philosophie, opposant par exemple l'art à l'aliénation du travail industriel (Marx, 2007, cité par Menger, 2002, p. 13) ou encore entre les figures « d'animal laborans » et « d'homo faber » (Sennett, 2009 ; Arendt, 1983 citée par Zimmermann, 2014). Le travail artistique s'est d'ailleurs révélé, comme le soulignent les travaux de Menger (2009, 2002) ou plus récemment de Perrenoud et Bataille (2019) être un analyseur pertinent des mutations contemporaines du salariat dans les sociétés capitalistes occidentales. Dans la perspective où le travail des enseignants spécialisés de la musique et plus généralement celui des enseignants artistiques

¹³⁴ Becker souligne cette idée dans un article sur les musiciens de danse : « The musician is conceived of by the professional group as an artist who possesses a mysterious artistic gift setting him apart from all other people. Possessing this gift, he should be free from control by outsiders who lack it. The gift is something which cannot be acquired through education; the outsider, therefore, can never become a member of the group » (1951, p. 137). À ce titre, les relations délicates qu'entretiennent la sociologie et les institutions artistiques s'expliquent par le regard perçu comme « nécessairement désacralisant » de la première (Coavoux et al., 2021) qui, comme le rappellent Passeron et Pedler force à passer d'un regard admiratif à un regard analytique.

¹³⁵ Perrenoud (2007, p. 8) définit les musiciens ordinaires comme des « individus qui se consacrent à la pratique d'un instrument et sont régulièrement en situation de se produire devant un public contre rémunération mais sont relégués aux degrés inférieurs de la pyramide professionnelle. Ne connaissant ni la fortune ni la gloire, ils sont souvent amenés à diversifier peu ou prou leur offre artistique, à naviguer entre différents types d'emplois, dans une grande hétérogénéité de contextes, selon des parcours très différents ». Cette définition peut-être étendue aux artistes en général (Perrenoud & Bois, 2017).

est souvent perçu à travers la notion de « mondes de l'art » (Becker, 2010) qui s'appuient sur les conventions et les relations d'interdépendance ou de « champ » (Champagne & Christin, 2012), à savoir comme une activité qui doit être saisie par le biais des rapports sociaux qui la rattachent à un ensemble plus vaste, la connaissance sociologique de cette profession est restée superficielle, parce que considérée comme fraction « dominée », éloignée du pôle le plus autonome du champ artistique concerné ou sous-univers secondaire des mondes de l'art.

1.2.2- L'enseignement, entre « emploi-abri », « diversification périphérique » et « position dominée »

*All this music thing has been fun
But I think that I'm done
Today I'm gonna get myself a real job*

Cory Wong (2019) - Motivational Music For The Syncopated Soul

À l'inverse de l'éducation, la sociologie du travail artistique s'est développée en France et outre-Atlantique sous l'influence assez marquée d'une sociologie des professions. Les réflexions d'Eliott Freidson (1986) sur les professions artistiques représentent un jalon important du répertoire sociologique en la matière. En soulignant le « défi » que pose à la sociologie l'analyse des professions artistiques, intrinsèquement protéiformes, il proposait de les saisir, à l'image de la profession d'universitaire, à travers la dichotomie empruntée à Hannah Arendt séparant les activités libres reposant sur un engagement personnel (*l'œuvre*) et celles qui reposent sur le marché (*le travail*). Les premières, vocationnelles, risquées et hautement valorisées sont à comprendre dans leur relation avec les secondes, généralement moins prestigieuses mais bien plus rémunératrices. Cette perspective relationniste a été notamment investie par Menger (1989) qui s'en est servi pour questionner la gestion de l'incertitude caractéristique des carrières artistiques. S'intéressant à la combinaison des ressources disponibles aux artistes en devenir, il souligne le rôle important du « panachage » de ces différentes tâches « libres » et « mercantiles » et l'érige en analyseur des différences de succès entre carrières et du maintien dans l'activité artistique¹³⁶. À cette occasion, il décrit l'enseignement artistique comme un abri, « statistiquement le plus accessible et le plus sûr » (p. 137), pour pallier l'incertitude de la vie d'artiste. En étiquetant de la sorte l'enseignement comme un abri, Menger s'inscrit dans un traitement particulier de cette « tâche », réduite à sa

¹³⁶ Comme il le soulignera plus tard « le choix de se maintenir dans la profession et l'ambition d'y réussir [doit] conduire à rechercher le schéma de cumul de ressources optimal, sous les contraintes existantes » (Menger, 2009, p. 218).

stabilité, sa facilité d'accès et sa capacité à fournir une des formes de démultiplication de l'activité les plus courantes chez les artistes (Bureau et al., 2009). Une telle description à propos de l'enseignement se retrouve outre-Manche chez Ehrlich (1985) qui souligne en historien de la profession musicale la dimension « économique » de l'enseignement, entendu comme moyen d'absorber tout un ensemble de prétendants aux métiers de l'orchestre et comme conséquence du maintien de crises de « surpopulation » dans les mondes de l'art. Cette perception de l'enseignement se retrouve également chez Coulangeon (1999a) dans son analyse de la professionnalisation des musiciens de Jazz pour lesquels l'enseignement constitue une forme de « diversification périphérique » (*Ibid.*, p. 706) permettant de souligner des évolutions notables dans l'économie de ce secteur musical. Si ces différents travaux se trouvent, étant donné leurs méthodes et leur questionnement, au confluent de la sociologie et de l'économie, des travaux de nature ethnographique ont également traité l'enseignement dans une telle perspective relationniste. Dans une partie de son ethnographie des trajectoires et du travail des musiciens d'orchestre, Lehmann (2002) s'intéresse aux « activités hors de l'orchestre » parmi lesquelles l'enseignement revêt une place très importante. Il souligne qu'en dépit des usages différenciés de ces « activités », elles peuvent être considérées comme autant de moyens de « tenir » face aux difficultés du métier de musicien d'orchestre (p. 145) et du désenchantement paradoxal qui l'accompagne souvent (Adenot, 2008).

Un constat similaire est établi par Sorignet pour la danse (2010) et Perrenoud (2007) dans son ethnographie des musiciens ordinaires, les « musicos »¹³⁷ : l'enseignement y est saisi, au prisme des carrières artistiques comme une « voie pour durer » (p. 282), une modalité de diversification, un moyen de faire face à l'incertitude ou à la fatigue en fin de carrière. Avant lui, Faulkner (1971) et plus particulièrement Becker (2010), reconnaissant la pluralité des positions qu'un même artiste peut occuper, soulignaient l'importance des « métiers de subsistance » comme l'enseignement et les « effets néfastes des activités alimentaires » sur l'œuvre de ces derniers (p. 115). C'est également la position adoptée plus récemment par Sinigaglia-Amadio et Sinigaglia (2017) dans leur enquête sur le temps de travail des artistes

¹³⁷ Cet ouvrage nous semble parfaitement illustrer notre propos. Dans un style ethnographique extrêmement riche, Perrenoud décrit le travail quotidien de ces musicos, alliant description « dense » des tâches et typologies des dispositifs de scène. Parallèlement à cette richesse de détails, l'enseignement n'est pas saisi dans son organisation interne comme les autres tâches mais de façon *relationnelle* avec les autres, ce qui l'érige de facto en une forme de diversification nécessaire pour pallier les aléas de la carrière. Loin de désavouer ce travail de référence, ce que nous voulons dire ici c'est que, si la notion de carrière musicienne autorise à rentrer véritablement dans le travail des musiciens tout comme dans la fabrication des vocations ou encore les socialisations différentes au métier, elle empêche visiblement de penser pour elles-mêmes d'autres tâches moins centrales comme l'enseignement.

où l'enseignement, « activité annexe », est saisi à travers la relation de concurrence qu'il organise avec les activités de création ou d'interprétation. Ainsi, en analysant l'enseignement par le biais des carrières artistiques et via leur relation avec un « cœur » de métier, du moins avec des tâches considérées comme symboliquement plus « nobles » et, ces travaux, tout aussi différents soient-ils, ont considéré l'enseignement de la même manière, comme un moyen de continuer à pratiquer son art, un « à côté » autorisant un plus grand nombre d'impétrants à tenter leur chance ou à « rester dans la partie » un peu plus longtemps, rejoignant ainsi un faisceau de constats qui était par ailleurs déjà établi au début des années 1970 par De Clercq (1970).

En se saisissant de l'objet « travail artistique », les sociologies que l'on qualifie aujourd'hui par convention de « critiques » (Bénatouïl, 1999) se trouvent paradoxalement sur un terrain analogue à celui abordé par les travaux précédents, bien qu'ils se positionnent plus souvent sur des dimensions particulières du travail, de la carrière ou de la profession par exemple la « construction sociale de la vocation » d'artiste (Sorignet, 2010 ; Adenot, 2008 ; Sapiro, 2007). Revenant souvent sur la genèse des carrières, dans l'optique de percer le mystère des « illuminations individuelles » (François, 2009, p. 166) toujours plus nombreuses que le nombre de places disponibles sur le marché du travail, ces travaux tendent à souligner le caractère souvent secondaire de l'enseignement, sa « position dominée » dans le champ musical. Dans une enquête menée auprès d'un nombre conséquent d'étudiants inscrits dans des filières destinées à l'administration culturelle, Dubois (2013), constate que l'enseignement est bien souvent perçu comme un « repoussoir » au regard des positions qui sont offertes au sein du champ culturel. Une observation similaire est réalisée par Pégourdie (2017) dans une enquête sur les musiciens d'orchestre et les enseignants de la musique de plusieurs conservatoires limougeaux. Son travail met en évidence que l'orientation vers l'enseignement de la musique est marquée par la prégnance d'une prise de conscience d'un « sens des limites musical », qu'il rapproche avec ce qui peut être observé chez les étudiants de BTS (Orange, 2013) ou les jeunes en lien avec les « professionnels de l'insertion » (Zunigo, 2010). Cette prise de conscience semble dès lors être à l'origine de l'organisation des vocations enseignantes dans le secteur de l'enseignement artistique. Si les débats sur les sources mêmes de la vocation et du talent restent ouverts, le propos n'est en substance pas si éloigné des travaux précédents ou des recherches de Moulin (1997, p. 312) qui soulignait que le temps de la formation occasionne un processus d'ajustement entre le système

d'enseignement et le marché du travail par lequel « se définissent les aspirations vers le haut – la création pure – ou vers le bas – l'enseignement ou l'art « commercial ».

1.2.3- Une tache aveugle ?

Sans qu'il rende justice à la diversité des travaux existant en matière de travail artistique (nous nous sommes concentrés sur ceux qui mentionnent directement ou incidemment l'enseignement), ce panorama laisse à penser qu'en dépit des résultats importants dégagés par ces recherches sur le travail des artistes, le travail des enseignants des disciplines artistiques constitue une tache aveugle¹³⁸ : plus qu'un simple désintérêt, nous pensons que l'approche méthodologique et théorique retenue par ces différents travaux – au-delà de quelques cas particuliers¹³⁹ – s'appuie sur des bases normatives qui limitent substantiellement la saisie de travail enseignant pour lui-même.

Tout d'abord, en situant l'activité enseignante dans un rapport hôte/parasite¹⁴⁰ (Freidson, 1986) ou plus finement dans celui de la relation entre l'art et le métier (Perrenoud, 2013) ces travaux inscrivent la centralité des activités de création et d'interprétation « dans le marbre » et celles d'enseignement... à la périphérie, avalisant ainsi au plan sociologique des hiérarchies propres aux « mondes de l'art ». Si cette manière de procéder répond très probablement autant à des réquisits théoriques (liés à la sociologie des professions) qu'à l'observation empirique des trajectoires et carrières artistiques (ces travaux mettent bel et bien en évidence le prestige symbolique des activités d'interprétation et de création et le lien tant symbolique que pratique entre enseignement et pratique artistique), elle empêche dans le même temps de penser les nombreuses situations où l'on est en présence d'enseignants qui « ne font que ça » et qui constituent une réalité empirique quasiment insaisissable dans le paradigme précédent. Aussi, en mettant l'accent sur l'abri économique que constitue l'enseignement, pour reprendre l'expression de Menger, ces travaux tendent à occulter les conditions mêmes d'accès et d'exercice du métier, qui comme le soulignent pourtant ces travaux sur les carrières

¹³⁸ En centrant notre propos sur la sociologie nous ne mentionnons pas dans le corps du texte les travaux de chercheurs, nombreux à s'être interrogés sur les aspects psychologiques de l'enseignement musical (Guirard, 1998) ou encore à ses aspects didactiques (Terrien, 2017; Bourg, 2008).

¹³⁹ Quelques travaux ont néanmoins tenté de saisir ces situations dans une perspective relationniste. C'est notamment le cas des travaux de Pégourdie (2013). Si l'on sort du spectre du seul enseignement, il existe une littérature assez importante sur les rapports entre changement politico-économique et travail artistique ou sur l'activité artistique en tant que telle. Voir pour la première Sinigaglia (2021) et pour la seconde Laborde (2008).

¹⁴⁰ La métaphore du parasite est au cœur de la distinction opérée par Freidson (1986). Comme il le souligne au sujet des universitaires : « *la culture des lettres et des sciences apparaît fondamentalement comme une activité parasite qui se nourrit aux dépens de l'occupation principale qu'est l'enseignement* » (p. 436).

artistiques, ont à voir avec « un parcours du combattant » (François, 2005, p. 169). C'est donc assez paradoxalement qu'en analysant le métier d'artiste comme un faisceau de tâches, cette approche ferme définitivement toute possibilité de considérer la tâche « enseignement » en elle-même comme un faisceau de tâches.

Au regard des apports du chapitre précédent, nous savons désormais que l'enseignement, par le truchement de normes, de formations dédiées, de standards éthiques et professionnels s'est progressivement construit, depuis les années 1980 – autant que le terme puisse s'appliquer à l'enseignement – comme une « profession »¹⁴¹, c'est-à-dire comme « l'agrégation de segments poursuivant des objectifs divers, plus ou moins subtilement maintenus sous une appellation commune à une période particulière de l'histoire » (Bucher & Strauss, 1992, p. 69). Nous avons également vu que l'activité des établissements d'enseignement artistique s'inscrit dans des politiques territorialisées, des dispositifs partenariaux constituant à la fois un réseau de contraintes et de ressources pour les enseignants. Ainsi, s'il serait erroné de disqualifier les cadres théoriques précédents au prétexte que l'enseignement artistique, et plus encore celui de la musique, se serait autonomisé des mondes de l'interprétation et de la création – ce qui n'est pas tout à fait le cas – il nous semble que la question des coûts d'entrée de la « diversification » dans l'enseignement est systématiquement saisie indépendamment des normes et des pratiques qui ont cours dans le secteur de l'enseignement artistique : tout se passe comme si l'enseignement artistique était une activité peu formalisée, dispensée de règles, d'horaires, d'une forme d'organisation particulière... et qui n'avait pas connu un développement exponentiel ces trente dernières années. Comment peut-on ainsi approcher les éventuels effets des mutations des rapports des établissements d'enseignement artistique à leur environnement direct ? Les effets de ces politiques et de cette dynamique de professionnalisation sur les stratégies de démultiplication de l'activité ou encore sur les enseignants qui choisiraient de « ne faire que ça » ? Quels effets du creusement de l'écart entre institutions culturelles et cultures juvéniles (Octobre, 2009) ?

Tout en restant dans la continuité des travaux précédemment cités, plusieurs recherches ont proposé des solutions intéressantes pour pallier ces différentes objections, en proposant un retour à l'organisation dans laquelle se déroule le travail. C'est notamment le cas du chantier de recherches ouvert par Bense-Ferreira-Alvès et Poulard (2007) sur les institutions

¹⁴¹ Si nous utilisons ce terme de façon générique, il serait plus pertinent, du point de vue d'une sociologie des professions, de parler de l'enseignement comme une semi-profession, dans la mesure où elle ne cumule pas toutes les caractéristiques de l'idéal-type de la profession établie (Etzioni, 1969).

culturelles. Ces deux auteurs proposent au départ d'une somme de constats soulignant l'indéfinition des institutions dans les travaux de sociologie du travail artistique, de se centrer sur ces dernières comme lieu dans lequel s'organise la coopération entre différents acteurs artistiques. Si elle paraît simpliste aux premiers abords, cette solution permet à moindres frais de replacer dans le cadre de l'analyse les questions propres à l'organisation même des institutions culturelles, aux politiques qui visent à cadrer leur activité, leurs effets sur les acteurs, leur travail ainsi que sur la collaboration (ou les luttes) qu'ils entretiennent entre eux. Ce chantier de recherches a donné lieu à plusieurs travaux, notamment sur les acteurs de cirque (Cordier, 2007), sur les directeurs de musée (Poulard, 2007) ou encore sur les programmeurs culturels (Dutheil-Pessin & Ribac, 2017).

Une autre solution se trouve probablement dans les travaux qui, dans la perspective d'une sociologie de l'éducation attentive au dehors de l'école, se penchent sur le travail des animateurs culturels et des personnels qui encadrent de façon plus générale les loisirs juvéniles (Lebon, 2009). Lebon (2014) s'est attelé à la description d'un segment professionnel de ce groupe, les musiciens intervenants, que l'on peut sous de nombreux aspects rapprocher des enseignants spécialisés de la musique. En soulignant les caractéristiques du métier, les propriétés sociales générales de ses membres ainsi que les mutations politiques et organisationnelles qui le touchent (Lebon & Simonet, 2017), cette approche laisse entrevoir la possibilité d'une analyse du travail et du « contexte » dans lequel il s'inscrit, sans que l'un entraîne l'écrasement de l'autre.

1.3- Bilan

Trop « culturel » pour la sociologie de l'éducation, trop « scolaire » pour la sociologie de la culture et du travail artistique, le domaine de l'enseignement artistique se trouve dans un *no-man's land* sociologique qui explique assez aisément le peu de travaux disponibles en France sur cet objet spécifique¹⁴². D'un autre côté, cette position particulière permet de bénéficier du recul scientifique de ces deux champs et de disposer ainsi de plusieurs façons d'envisager le travail de ces enseignants un peu particuliers. L'état de la littérature, en donnant à voir les apories de la littérature sociologique vis-à-vis du travail des enseignants artistiques, envisageait moins de critiquer la teneur de ces travaux (dans lesquels nous nous inscrivons

¹⁴² Dans le monde anglophone, l'enseignement instrumental prenant place dans l'enseignement primaire, secondaire et dans l'enseignement supérieur, les travaux sont beaucoup nombreux sur le sujet. Nous les aborderons rapidement dans la suite du document.

assez largement) que de mettre en évidence les blocages auxquels ils sont confrontés concernant l'objet « travail enseignant ». Il ne s'agit donc pas de faire « sécession » avec les travaux précédents, de récuser leurs approches ou encore de mettre en doute leurs résultats. Comme nous le préciserons par la suite, nous opterons pour une définition classique du travail enseignant similaire à celle décrite pour les enseignants du secondaire par Barrère (2002a) et qui se rapproche des nombreux travaux, ethnographiques ou non, qui ont pu être réalisés du côté de la sociologie du travail artistique. Cette définition « classique », au même titre que le travail des enseignants des disciplines artistiques n'est pas une fin en soi. C'est un moyen de saisir de façon originale « ce qui se joue » dans le processus de « démocratisation » des enseignements artistiques et qui échappe le plus souvent à l'analyse sociologique – parce qu'elle se borne à réduire l'activité des enseignants à la fonction sociale des établissements dans lesquels ils officient. Il est dès lors possible, au départ d'une position alternative – à l'interface de l'action publique et du travail enseignant – de compléter la connaissance d'un problème classique de la sociologie de la culture : la démocratisation des biens et pratiques culturels. Cette conception du travail enseignant répond donc moins à une vocation descriptive qu'à la nécessité de ne pas écraser sous des structures sociales le travail des enseignants – qui est un élément central des politiques menées au nom de la démocratisation de la culture en général et des enseignements artistiques en particulier. C'est à notre sens un moyen original de saisir les critiques formulées par Fleury (2011) à l'endroit d'un pessimisme dogmatique vis-à-vis de la capacité des politiques et des institutions culturelles à agir dans le sens d'une démocratisation de l'accès à la culture. C'est en somme un moyen de prendre au sérieux les « procédures qui consistent en la tentative de réduire les écarts séparant les individus dans leur relation à l'art » (Fleury, 2011, p. 77) tout en considérant ce qu'elles font à celles et ceux qui sont chargés de les mettre en œuvre. À partir de cette courte synthèse, de ses limites et de ses apports, nous proposons de considérer l'activité¹⁴³ des enseignants, comme un objet *sui generis*, condition *sine qua non* pour pouvoir aborder, dans le cadre d'un travail sur la démocratisation des enseignements artistiques, l'enseignement comme une composante centrale de cet agencement.

¹⁴³ Nous ne parlons pas ici de « tâches » dans la mesure où, selon l'ergonomie et les sciences du travail, ce terme réduit le travail aux tâches prescrites. Le concept « d'activité » rend mieux compte de ce qu'est le travail en ce qu'il englobe l'interprétation subjective de la tâche par celui ou celle qui travaille, le travail réalisé tout comme le travail réel, qui comprend quant à lui « ce qu'on aurait voulu ou pu faire, ce qu'on pense pouvoir faire ailleurs » (Clot, 2008, p. 89).

2- Le travail au prisme de la démocratisation : l'exemple des enseignants de la musique

Le secteur de l'enseignement artistique (EA), comme de nombreuses autres institutions scolaires et culturelles, est aux prises avec les dynamiques de changement social qui caractérisent aujourd'hui les sociétés capitalistes occidentales. Si, du fait de son caractère périphérique et de sa taille réduite, les transformations économiques et les injonctions qui l'accompagnent ne s'y manifestent pas avec la même ampleur que dans le cas du système scolaire « général », l'ESM se voit néanmoins contraint de se définir au confluent d'une demande en loisirs académiques (Zaffran, 2011) tournés vers le « développement de la personnalité » pour reprendre les termes de Dumazedier (1962, p. 27), de politiques de lutte contre les inégalités d'accès aux établissements d'enseignement artistique et du modèle désormais dominant des industries culturelles. L'EA est, au même titre que l'école, questionné par le creusement des inégalités sociales, situation qui ne fait que durcir l'échec de la politique de démocratisation culturelle à travers laquelle le secteur s'est en partie construit. L'inclusion de l'EA dans la réponse politique apportée à ces inégalités, et plus largement aux questions liées à l'exclusion sociale va de pair avec l'augmentation et la diversification des attentes formulées à l'endroit des établissements d'enseignement artistique. À titre d'exemple, l'EA est tenu, sur un même plan, d'organiser son action et son discours relativement à ses « non-publics »¹⁴⁴ (Bonaccorsi, 2009), de fournir une offre pédagogique en phase avec les pratiques artistiques actuelles, de répondre aux demandes des classes moyennes, généralement très académiques et de proposer des actions ajustées aux partenariats induits par la territorialisation des politiques éducatives (Duru-Bellat et al., 2018) et à la demande d'interventions « artistiques » qui l'accompagne bien souvent. Comme souvent, l'accumulation des demandes qui convergent sur l'institution masque ce qui y est vraiment réalisé. Aussi derrière le constat d'échec de la démocratisation culturelle porté par des discours autant issus du monde académique, du journalisme (Djian, 2005), que des administrations elles-mêmes (Glevarec, 2016 ; Fleury, 2011), l'EA est bien souvent au milieu

¹⁴⁴ Pour les écoles de musique et conservatoires situées dans un contexte urbain, ce travail consiste à mettre en œuvre des « stratagèmes » pour contrecarrer ce que Goldberg (1993, p. 188) appelle les « *circumscribing fences* », c'est-à-dire les barrières symboliques ou matérielles (enclavement d'un quartier, mauvaise desserte de transports en commun etc.) qui sont induites par la structuration même de l'espace urbain, par le processus de ségrégation urbaine (Oberti & Préteceille, 2016). Cela peut passer par le fait d'organiser des partenariats avec les établissements scolaires environnants ou organiser les moments d'inscription dans les centres sociaux de la ville ou dans un bâtiment public, situés là où se trouvaient ces supposés « non-publics », c'est-à-dire dans les quartiers populaires de ces villes. Ce constat laisse à penser que l'usage du terme dans les établissements d'enseignement artistique est un moyen de qualifier sans les nommer les enfants vivant dans ce type particulier de territoire.

du gué entre accueil de nouveaux publics et permanence d'un public « traditionnel ». La gestion de l'hétérogénéité de ces publics et leur intégration à moyen terme aux cursus de formation proposés est un défi à la fois pédagogique et administratif pour les établissements dans la mesure où ces publics demeurent l'objet d'une division du travail relativement stricte, compartimentée entre formation traditionnelle et dispositifs partenariaux. L'hétérogénéité globalement limitée des publics se manifeste d'ores et déjà par une demande accrue d'individualisation des parcours (par le biais des esthétiques, des degrés d'engagement dans la pratique...) questionnant ainsi la prise en compte par les établissements de l'évolution des loisirs juvéniles, des modes de consommation culturelle et plus largement des situations des élèves de ces établissements. Il va sans dire que cette tendance à la complexification se heurte aux volontés de sobriété budgétaire imposées aux établissements dont il est souvent difficile de savoir si elles résultent de difficultés économiques locales ou d'une volonté délibérée de réduire les crédits alloués à l'enseignement artistique. De fait la décentralisation extrême du système d'enseignement artistique n'autorise pas un tracé de dynamiques générales aussi net que celui observé dans le cas de l'Éducation nationale.

Il va sans dire que ces dynamiques générales sont difficilement séparables les unes des autres et interrogent le travail des enseignants de la musique, dans et en dehors de leurs horaires de travail. Au-delà de la relative fragmentation du métier et des situations locales, les enseignants de la musique sont également confrontés aux effets des politiques publiques, musicales ou non, qui visent à gouverner tout ou partie des « problèmes » évoqués plus haut. Sans développer le propos outre mesure, on peut considérer que les conséquences générales des politiques publiques en matière d'enseignement artistique sont relativement similaires à celles qui ont été observées dans le cadre de l'enseignement secondaire français. À l'instar de Maroy (2006), nous pouvons ainsi avancer que les modes de régulation du système d'enseignement artistique changent à trois niveaux principaux, celui du pilotage du système, celui de la conception de l'établissement et celui de la professionnalité¹⁴⁵ des enseignants. Pour les établissements publics en particulier, l'évolution de l'enseignement artistique passe désormais par un régime de gouvernance culturelle territorialisée (Négrier & Teillet, 2013 ; Saez, 2004) qui redéfinit le périmètre des structures faisant office de service public de l'enseignement artistique, au sein duquel l'État n'occupe qu'un rôle évaluateur et labelisateur périphérique, laissant ainsi une grande latitude aux collectivités territoriales (régions,

¹⁴⁵ Pour Aballéa (1992), la professionnalité consiste en « une expertise complexe et composite, encadrée par un système de références, valeurs et normes, de mise en œuvre, ou pour parler plus simplement, un savoir et une déontologie, sinon une science et une conscience ».

départements et plus particulièrement communes) dans l'organisation territoriale de l'enseignement artistique spécialisé. Cette évolution se manifeste également au niveau de la totalité des établissements réalisant une mission de service public qui doivent depuis 2001 présenter un projet d'établissement détaillant pour une durée de quatre ans leur engagement sur le territoire, tâche qui sous-tend l'implication forte des équipes pédagogiques. Enfin, sur un modèle extrêmement proche de ce qui peut être observé du côté de la formation des enseignants des premiers et second degré, cette évolution se manifeste du côté de la professionnalisation et de la promotion d'un modèle particulier d'enseignant de la musique, à la fois artiste, pédagogue réflexif et acteur territorial (Denizot-Foulquier et al., 2009 ; DMDTS, 2001). En dépit de différences notables sur lesquelles nous reviendrons par la suite, le métier d'enseignant spécialisé de la musique partage un nombre important de similitudes avec celui des enseignants de l'Éducation nationale, et en particulier avec celui des enseignants du secondaire. Pour le dire de manière trop rapide, on trouve entre ces deux métiers de l'agir sur autrui des lignes de fracture identitaire similaires (Périer, 2019), la même « influence des disciplines » ou encore la même illusion d'homogénéité, celle d'un corps professionnel « bien clôturé » (Buisson-Fenet & Rey, 2019, p. 8). Il semble ainsi important dans un premier temps de donner quelques éléments formels sur l'activité des enseignants, leur cadre de travail et leur statut – qui contient quelques particularités qui le distinguent néanmoins de celui des enseignants des premier et second degré. Nous proposons ici une présentation de ce cadre.

2.1- Les enseignants spécialisés de la musique : éléments de présentation

Tout d'abord, écrire sur le statut des enseignants spécialisés de la musique n'est pas chose aisée. À l'inverse des travaux sur la morphologie sociale du corps enseignant de l'Éducation nationale (Charles & Cibois, 2010), il existe peu de statistiques et de travaux sur le sujet dans le secteur de l'enseignement musical spécialisé et l'éclatement relatif des statuts, des disciplines tout comme des manières d'envisager le périmètre de l'enseignement spécialisé de la musique n'aident en rien dans cette tâche.

2.1.1- Effectifs de la profession

D'après les chiffres les plus récents, exposés dans un rapport du Conseil Supérieur de la Fonction Publique Territoriale (de Carlos, 2018), on compte en 2013 environ **16248** enseignants artistiques titulaires de la fonction publique (10613 fonctionnaires territoriaux de

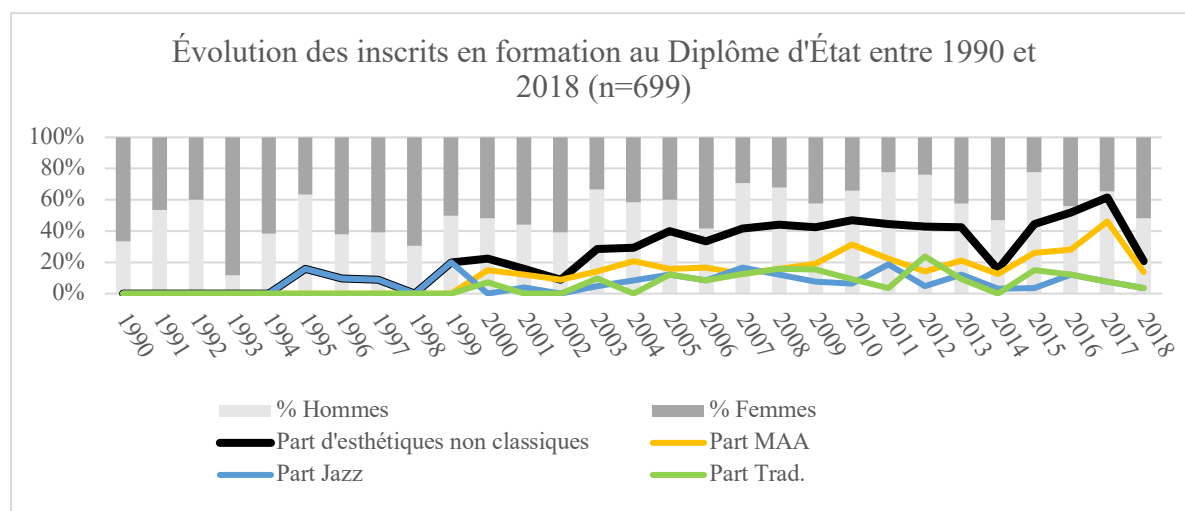
catégorie B [Assistants] et 5652 fonctionnaires de catégorie A [Professeurs]) auxquels il est nécessaire d'ajouter **9235** contractuels (7593 de catégorie B et 1642 de catégorie A). Le total de ces enseignants (**25500**) est environ égal aux « plus de 25000 personnes » revendiquées par le ministère de la Culture sur son site internet¹⁴⁶. Ces chiffres sont néanmoins à considérer avec précaution dans la mesure où ils agglomèrent tout à la fois les enseignants spécialisés en musique (majoritaires), en danse, en art dramatique et ceux qui travaillent dans des écoles d'arts et de design ayant le statut d'EPCC.

Ainsi, en s'appuyant sur le récent rapport du Conseil Supérieur de la Fonction Publique Territoriale (de Carlos, 2018) nous pouvons estimer le nombre total de fonctionnaires hors écoles d'art à environ 24000 personnes (le rapport décompte 1024 professeurs officiant dans des écoles d'art) et celui propre à l'enseignement musical spécialisé à environ **22000** personnes. Comme le souligne ce rapport, le nombre total d'enseignants (hors personnels de direction) est en baisse de 12,10% entre 2003 et 2010. Le rapport nous apprend que la profession se caractérise par une légère surreprésentation des femmes sur les postes d'assistants (52,8% du total) et une plus forte proportion d'hommes sur les postes de professeurs (55,8% du total). Ces chiffres montrent une certaine inégalité de répartition des postes tout en soulignant que la profession s'est relativement masculinisée depuis les années 1990¹⁴⁷. Sur le plan des esthétiques représentées, tout laisse à penser que, depuis « l'ouverture » de l'enseignement à toutes les musiques – et la production de certifications allant avec – la diversité esthétique des profils enseignants est marquée au sein des établissements. Si l'on ne dispose pas de chiffres nationaux sur la question, le tableau suivant, retraçant l'évolution quantitative du profil esthétique des inscrits d'un CEFEDM français depuis son ouverture, donne à voir au plan de la formation, la masculinisation progressive des diplômés de l'enseignement musical ainsi que l'augmentation visible de la part annuelle d'apprentis-enseignants n'étant pas des musiciens dits « classiques ». Ce tableau donne à ce titre des indices concernant la diversification esthétique des enseignants formés depuis le

¹⁴⁶ <https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Danse/Enseignement-formation-et-metiers/L-enseignement-specialise>. Consulté le 22/09/2022.

¹⁴⁷ Comme le soulignent des travaux historiques menés sur la profession musicale en Grande Bretagne (Ehrlich, 1985), le métier d'enseignant de la musique est au départ relativement féminisé dans la mesure où il permet aux femmes, pour qui il est alors impossible d'intégrer un orchestre, d'avoir une activité rémunérée. Une hypothèse similaire est formulée en France dans les premières heures de la formation des enseignants de la musique dans des centres dédiés (Gonon, 1996). Aussi, au même titre que ces statistiques nationales, les chiffres locaux dont nous disposons donnent à voir une certaine masculinisation des publics se dirigeant vers l'enseignement musical (Cintéro, 2018), tendance que l'on peut croiser avec la féminisation progressive des métiers de l'orchestre (Ravet & Coulangeon, 2003).

début des années 1990 qui, sans pouvoir indiquer la part réelle des esthétiques non-classiques au sein des établissements eux-mêmes, renseignent sur une institutionnalisation des musiques non-classiques (Brandl, 2005).



Source : CEFEDM AuRA. **Lecture :** En 2011, 22% des inscrites en formation étaient des femmes, 78% des hommes. 44% des inscrits étaient en formation non-classique. 4% en musiques traditionnelles (trad.), 18,5% en Jazz et 22% en Musiques Actuelles Amplifiées (MAA).

Toutefois, en l'absence de données sociographiques nationales, la teneur de cette institutionnalisation ne peut être qu'esquissée.

2.1.2- Des statuts très divers

Les chiffres que nous venons de citer posent un problème dans la mesure où ils mettent en tension ce qui est réellement recouvert par la catégorie « enseignement spécialisé de la musique ». En effet, si les chiffres précédents rassemblent tous les enseignants qui sont fonctionnaires ou contractuels de la fonction publique territoriale exerçant donc dans des établissements publics (établissements municipaux non-classés, conservatoires à rayonnement communal ou intercommunal, conservatoire à rayonnement départemental et conservatoire à rayonnement régional), l'enseignement spécialisé de la musique peut-être logiquement étendu, en vertu de la charte de l'enseignement artistique de 2001 et de la loi du 13 août 2004 aux écoles associatives, par ailleurs numériquement majoritaires¹⁴⁸. Une enquête récente de la DEPS (Rathle, 2019) décompte pour l'année 2013 un peu plus de 15000 associations dédiées

¹⁴⁸ Une large enquête sur l'enseignement musical spécialisé menée par le CREDOC en 1993 estimait à 4000 le nombre d'écoles de musique associatives en activité en France. Pour donner un exemple local et plus actuel de l'équilibre entre écoles associatives et écoles municipales, la métropole de Lyon (DCVAML, 2016) décompte en 2016 un total de 14 écoles en régie directe ou en syndicat mixte pour 61 écoles associatives. Ces dernières rassemblent 58% des élèves métropolitains et 59,9% des 1499 enseignants recensés sur le territoire.

à l'enseignement artistique et culturel, parmi lesquelles les écoles de musique associatives figurent en bonne place. Ces établissements embauchent les enseignants par le biais de la convention collective nationale de l'animation (CCNA). En effet, intégrées au même titre que les écoles reconnues par le ministère de la culture au sein de politiques territorialisées, financées au même titre que les écoles municipales (généralement dans une moindre mesure) par les communes, ces écoles associatives peuvent être associées sans problème majeur à un service public élargi de l'enseignement musical¹⁴⁹. Ainsi, le projet de description des statuts professionnels se heurte au fait qu'une bonne partie des effectifs d'enseignants spécialisés de la musique, travaillent, pour le compte du service public, en dehors du cadre de la fonction publique. Cette particularité complique la description du groupe professionnel.

Au sein du secteur public, les fonctionnaires territoriaux se distinguent par leur statut, fixé au gré du rattachement de la profession à la fonction publique territoriale en 1991 : on trouve d'un côté les « assistants » et de l'autre les « professeurs ». Cette distinction, héritée du fonctionnement du conservatoire de Paris dans lequel le professeur dirigeait les sessions d'enseignement et les assistants s'assuraient de la bonne tenue du travail des élèves, structure aujourd'hui le cadre d'emploi des fonctionnaires territoriaux et agit en ligne de séparation claire. Mieux payés et généralement à la tête de leur classe dans les gros établissements (il peut exister plusieurs professeurs du même instrument dans un établissement), les professeurs « assurent la direction pédagogique et administrative des conservatoires à rayonnement communal ou intercommunal » (Décret n°91-857 du 2 septembre 1991). Leur service d'enseignement est fixé à 16 heures par semaine pour un temps plein. De leur côté les assistants sont statutairement chargés « d'assister les enseignants des disciplines artistiques » et également « dans leur spécialité, de tâches d'enseignement » (Décret n° 2012-437 du 29 mars 2012). Leur service d'enseignement est fixé à 20 heures par semaine pour un temps plein. Cette distinction est assez sévèrement critiquée dans la mesure où elle prescrit une division des tâches souvent inexistante dans les faits, dans la mesure où la totalité des assistants enseignent sur la totalité de leur temps de travail. Du côté du secteur associatif, les statuts sont moins hiérarchisés et plutôt relatifs à l'ancienneté ainsi qu'à la formation des personnes. Les salaires, indexés sur la CCNA, sont moins élevés que ceux ayant cours dans la fonction publique territoriale et le temps plein est indexé sur un total de 25 heures par semaine.

¹⁴⁹ En dépit de ce rapprochement, nous utiliserons par commodité le terme « public » pour désigner les structures en régie directe ou en syndicat mixte (écoles municipales, CRC/CRI/CRD/CRR) et le terme « associatif » pour désigner les autres écoles.

Il n'existe pas à notre connaissance de données nationales relatives aux salaires des enseignants de la musique (en dehors des grilles indiciaires fournies par la FPT et la CCNA). Nous pouvons néanmoins avancer, à titre illustratif, que les résultats de notre enquête sur les anciens étudiants d'un centre de formation à l'enseignement spécialisé de la musique (Cintéro, 2018) suggèrent que le volume du salaire est corrélé à l'esthétique du diplôme d'État obtenu (les salaires les plus élevés tendent à être obtenus par les personnes ayant obtenu un DE « classique », alors que les petits salaires sont plutôt obtenus par les personnes étant diplômées en « Musiques traditionnelles » et « Musiques Actuelles amplifiées »). Il existe également une disparité de revenus entre hommes et femmes. Si les femmes sont moins représentées dans les bas salaires, elles sont en revanche minoritaires dès que l'on franchit la barre des 1501€ mensuels et deviennent invisibles à mesure que les tranches de revenus augmentent – ce qui fait appel à la sous-représentation des femmes dans le corps des professeurs, soulignée par le rapport du CSFPT (de Carlos, 2018). Enfin, la question de l'âge est également un facteur à prendre en compte. Les individus ayant moins de 25 ans sont généralement dans des situations de précarité salariale, aucun d'entre eux ne gagne plus de 1500€ mensuels et sont très présents en dessous des 1000€ mensuels.

Comme l'illustre De Carlos (2018), il est à noter la grande part de contractuels (41%) chez les assistants et dans une moindre mesure (22,5%) chez les professeurs. Si du côté des assistants, moins de la moitié des agents sont à temps complet (49,4%), la situation inverse s'observe chez les professeurs où l'on compte une large majorité d'agents à temps complet (74,7%). En dépit de ces nombreuses précisions sur les cadres d'emploi, nous ne disposons pas de chiffres récents qui pourraient décrire à l'échelle nationale la ventilation des disciplines enseignées. Aucun moyen de savoir donc, à l'échelle nationale, quelles sont les disciplines (instrumentales ou non) les plus représentées.

Comme l'indique le rapport du CSFPT (2018), il semble que le recours au temps partiel soit relativement fréquent dans l'enseignement spécialisé de la musique, bien qu'il diffère sensiblement, au sein de la fonction publique, en fonction des statuts. L'enquête exploratoire que nous avons menée dans les premiers temps de cette thèse (et qui porte indifféremment sur les enseignants qui travaillent dans le public ou dans l'associatif) montre également que le recours au temps partiel se trouve dans les écoles associatives. Un résultat similaire est donné à voir par l'enquête réalisée par la métropole de Lyon sur les enseignements artistiques qui comptabilise sur son territoire 1499 enseignants pour 685,7 équivalent temps-plein (ETP), ce

qui correspond environ à 0,45 ETP par enseignant, soit moins d'un mi-temps. On peut penser qu'il est une des caractéristiques de la profession. En effet, s'il traduit bien évidemment la pluri-activité caractéristique du travail artistique (Bureau et al., 2009), cet état de fait laisse également à penser qu'il existe une forme de pluri-emploi récurrent pour les tâches d'enseignement musical, soulignant une certaine précarité de la profession¹⁵⁰.

2.1.3- Des « frontières » musicales et administratives

Au-delà de cette première division entre public et associatif, la profession se divise de façon transversale entre les différents instruments et disciplines pratiqués mais aussi, par l'esthétique générique à laquelle les enseignants se rattachent. Une première division se trouve dans les différents instruments, dont la pratique est marquée par la classe sociale (Bozon, 1984 ; Hennion et al., 1983), le genre (Chagnard, 2018 ; Monnot, 2012) et de façon plus générale, par la hiérarchie symbolique de l'orchestre symphonique (Lehmann, 2002), qui demeure la pratique sociale de référence (Martinand, 1989) la plus fréquemment rencontrée dans les établissements d'enseignement musical spécialisé, en France comme à l'étranger (Bartel, 2004).

En matière de travail, la popularité de l'instrument enseigné va avoir une véritable influence sur le travail quotidien – voire sur la pluri-activité des enseignants. Les enseignants de piano, de guitare ou de trompette n'auront généralement pas de problème à remplir leur classe – du fait de la notoriété de l'instrument et de la signification qui leur est conférée par les parents, ainsi que par les élèves – à l'inverse des enseignants d'orgue, de vielle à roue, de clavecin, de cornemuse ou encore de basson. Ces difficultés ont une influence sur l'emploi dans les établissements d'enseignement musical dans la mesure où il est beaucoup plus complexe pour les enseignants d'instruments « rares » de trouver un poste. La création dans le courant des années 1980 de départements extérieurs à la musique classique a donné à voir de nombreuses distinctions organologiques (entre familles d'instruments) mais également entre esthétiques musicales. Les « classiques » tendent à travailler entre eux, au même titre que les « musiques actuelles », les « jazzes » ou encore les « tradeux », dans les établissements qui disposent d'une telle palette disciplinaire. Dans la mesure où les départements « classiques » restent majoritaires dans les établissements, il y a en effet de fortes chances de devoir travailler en

¹⁵⁰ Du côté de la fonction publique, cette précarité s'est donnée à voir récemment à travers l'organisation du concours d'ATEA en 2018, sept ans après le dernier concours organisé. Ce délai conséquent dans l'organisation des concours d'accès à la FPT nous donne un indice sur la masse de contractuels qui officient dans la fonction publique.

groupe quand on y est, et plutôt seul quand on n'y est pas. Au sein du monde « classique », les divisions s'observent aussi entre familles organologiques, les « cordes » ayant tendance à travailler ensemble au gré du répertoire qu'ils partagent et ne se mélangent pas aux « cuivres » qui fonctionnent sur la même logique de répertoire¹⁵¹. Il est également possible d'ajouter à la prégnance des instruments et des esthétiques, celle du médium de la partition et de l'écriture qui agit comme une ligne de démarcation théorique entre d'un côté, le jazz et le classique et de l'autre les musiques actuelles et les musiques traditionnelles. En dernier lieu, les diplômes obtenus au fil de la trajectoire des enseignants dans les conservatoires peuvent être lus comme des modes de hiérarchisation au sein des établissements, hiérarchie dont l'évolution au profit des bois a pu être constatée récemment par Pégourdie (2015).

Ces nombreuses différences d'instrument doivent également être superposées au fait que l'on puisse découper d'un côté les disciplines de l'écrit et de l'érudition (formation musicale, histoire de la musique, analyse musicale etc.) et celles ayant directement trait à la pratique d'un instrument¹⁵². Les premiers ont tendance à travailler sur un format classe relativement proche de ce qui peut se faire dans les premiers et second degré¹⁵³ alors que les seconds privilégient traditionnellement le face à face pédagogique. Les enseignants de formation musicale sont ainsi généralement, avec leurs collègues enseignant des instruments à succès, ceux qui ont le moins besoin de recourir au multi-emploi pour enseigner.

Enfin, le type d'établissement agit comme un fort différenciateur dans la mesure où, en fonction de l'espace géographique et, pour les établissements reconnus par l'État, le type de classement, les finalités de l'établissement vont plus ou moins être tournées vers des missions sociales, territoriales ou à l'inverse vers des activités de diffusion et de formation professionnelle. Ainsi, on n'est pas face au même public et aux mêmes exigences locales dans

¹⁵¹ Il est fréquent que l'absence de répertoire soit invoquée au sein des équipes enseignantes pour délégitimer la pertinence d'un projet.

¹⁵² Il pourrait être tentant d'interpréter cette séparation à l'aune de la distinction que propose Roberts (1991a) dans son court essai de sociologie du curriculum musical, entre l'expression « musicking » qu'il reprend à Small (1998, p. 9), c'est-à-dire « to take part, in any capacity, in a musical performance, whether by performing, by listening, by rehearsing or practicing, by providing material for performance (what is called composing), or by dancing » et « learning about music », qui tient davantage du discours, savant ou non sur le fait musical. S'il est évident que le terme « musicking » fournit, à l'instar du verbe « musiquer » réhabilité par Rouget (1980, p. 155), une définition de la pratique musicale bien plus large que celle proposée traditionnellement dans les établissements d'enseignement artistique, elle ne recouvre pas parfaitement la coupure entre disciplines « d'érudition » telles que l'écriture, l'analyse ou la composition (dans lesquelles il est tout à fait possible de « musiquer ») et s'avère problématique dans la mesure où le sens du syntagme « performance musicale » souligné par Small mérite d'être discuté à l'aune des situations de jeu, publiques ou non, fréquemment rencontrées dans les écoles de musique et les conservatoires.

¹⁵³ Voir par exemple les croquis réalisés par Hennion (1988) suite à l'observation de classes de solfège.

un CRR et dans une école municipale de musique, où l'équilibre entre formation des amateurs et pré-professionalisation, peut basculer d'un côté plus que de l'autre. La proximité géographique de quartiers populaires (qui vont de pair avec des mesures liées à la politique de la ville) ou de centres musicaux importants (Paris et Lyon qui hébergent chacune un CNSMD, de nombreux orchestres et de nombreuses salles de concert) joue également dans la manière d'exercer le travail dans ces établissements dans la mesure où ils traduisent un potentiel vivier de partenaires locaux et de débouchés professionnels.

2.1.4- Des modes d'accès au métier contrastés

Ces différentes situations statutaires donnent à voir un paysage éclaté qui constitue par ailleurs un véritable défi statistique. Confronté à la tâche de produire un paysage exhaustif de l'enseignement musical spécialisé en France au début des années 1990, le CREDOC (alors mandaté par le ministère de la Culture) s'est rendu compte qu'il était relativement complexe de produire des données fiables à partir du moment où l'on adoptait une perspective élargie de ce secteur¹⁵⁴. Cette situation complexifie toute tentative de généralisation, ou réclame à l'inverse de bien délimiter le champ de validité des énoncés que l'on apporte. Il est ainsi périlleux de proposer une lecture homogène du secteur, à moins de ne traiter que des invariants de l'institution, ce qui porte ainsi à limiter le discours à ce qui tiendrait de la forme scolaire (Vincent et al., 1994). Ce propos peut notamment s'appuyer sur les résultats des travaux de Bozon (1984) qui mettent en évidence les asymétries de légitimité entre les différentes formes institutionnalisées de transmission des pratiques musicales ou plus récemment sur les travaux de Dubois, Méon et Pierru (2009) qui soulignent, au départ d'une enquête sur les orchestres d'harmonie, les « positions différentes dans la hiérarchie symbolique du champ musical » entre écoles associatives et écoles municipales.

On peut également s'appuyer sur les modalités contrastées d'accès au métier d'enseignant de la musique dans ce foisonnement de structures différentes. Nous avons souligné plus haut quelques généralités sur les processus à travers lesquels des individus deviennent enseignants de la musique. Ainsi pour les musiciens « ordinaires », ceux qui évoluent dans le domaine du jazz, du rock ou des variétés, Perrenoud (2007) souligne un ralliement tardif à l'enseignement, nécessaire pour durer dans le métier. Ces propos vont dans le sens de Burban (2007) et Coulangeon (1999b) qui soulignent respectivement pour les musiciens « actuels » et de jazz

¹⁵⁴ Tout en proposant une lecture modeste de ces chiffres, le CREDOC recensait en 1993 un peu moins de 1200 établissements publics d'enseignement musical pour un peu plus de 1500 écoles associatives.

une inversion des séquences formation/emploi dans les trajectoires professionnelles. Dans la perspective de l'emploi-abri, cité plus haut, des travaux plus récents (Perrenoud & Bataille, 2019) soulignent le poids que peut jouer, pour des musiciens issus des classes populaires, le risque d'une carrière d'interprète dans le choix d'une carrière d'enseignant. Le cas des musiciens des « musiques actuelles amplifiées » pour reprendre le vocable institutionnel est néanmoins marqué par la progressive institutionnalisation de ses structures d'enseignement (Brandl, 2005) et de la formation pédagogique qui lui est liée. Aussi, nous pouvons faire l'hypothèse que le poids de l'apprentissage sur le tas (Mauger, 2006) caractéristique d'une faible scolarisation de la pratique, et l'inversion des temps de formation/emploi, sont vouées à disparaître face à la progressive formalisation du secteur.

Du côté des musiciens « classiques », Pégourdie (2017) souligne le poids que joue la réussite aux concours des conservatoires supérieurs et la confrontation aux concours de recrutement des orchestres dans le fait de se diriger vers une carrière dans l'enseignement musical. Il mentionne également les différentes manières d'entretenir la vocation musicale – par la requalification artistique de la pratique pédagogique – chez les enseignants spécialisés de la musique des disciplines « classiques ». Il relève dans un premier temps chez certains enseignants le fait que l'activité pédagogique constitue un véritable support de la pratique artistique, « un moyen d'améliorer l'interprétation » et en retour une garantie de qualité pédagogique. Pour d'autres enseignants, le lien semble moins évident avec la pratique artistique et c'est plutôt la perspective de la transmission d'une certaine éthique du travail, de ce qu'il nomme « l'encadrement des jeunes » qui prédomine. Un troisième mode d'entretien de la vocation se trouve dans le fait de vouloir transmettre « l'amour de la musique », une certaine sensibilité au jeu instrumental¹⁵⁵. Les modalités d'accès au métier se caractérisent également, comme le souligne Terrien par la « grande disparité de la formation aux métiers de l'enseignement de la musique » (2017, p. 172).

En effet, il est possible de se former à la pédagogie musicale et d'obtenir un diplôme d'État d'enseignant spécialisé de la musique (DE) par le biais d'une inscription dans des CEFEDM, qui sont des centres de formations à l'enseignement de la musique, distincts des conservatoires et officiellement consacrés à la seule formation pédagogique. Il est également

¹⁵⁵ Il est intéressant de noter ici la persistance d'une formation tout entière tournée vers la carrière de musicien alors même que dès la fin des années 1970, il était possible de lire, de la plume de la direction de la musique, de l'art lyrique et de la danse que « la carrière de pédagogue n'est plus considérée comme un pis-aller ou comme une profession secondaire à laquelle on se résout lorsqu'on a derrière soi une autre carrière » (DMD, 1979, p. 31)

possible d'obtenir un DE et se former à la pédagogie par le biais de pôles d'enseignement supérieur de la musique (PESM), structurent qui forment conjointement à l'interprétariat ainsi qu'à la pédagogie. À l'inverse des CEFEDM, la formation pédagogique y est adossée à une formation instrumentale dite « supérieure » qui prépare théoriquement aux métiers de l'orchestre. Enfin, il est possible d'obtenir un DE ou un certificat d'aptitude (CA) par le biais d'un CNSMD. Les formations pédagogiques y sont accessibles, comme pour les deux institutions précédentes par le biais d'un concours, la formation au DE y est dispensée en parallèle des études instrumentales – qui restent le cœur de l'activité des deux CNSMD français – et la formation au CA dans le cadre d'une formation spécialisée. Ces différentes formations se distinguent les unes des autres de par leur position dans la hiérarchie symbolique ayant cours dans le monde musical¹⁵⁶ et du fait de la proximité qu'elles entretiennent avec le monde des conservatoires¹⁵⁷. On soulignera enfin qu'à l'inverse des enseignants et enseignantes de la danse¹⁵⁸, il n'est pas nécessaire de disposer d'un diplôme d'enseignement musical pour travailler dans une école de musique ou un conservatoire. Ainsi, sans qu'il soit possible de disposer de statistiques nationales sur le sujet, la consultation régulière des annonces d'emploi du secteur montrent qu'il est encore courant pour les écoles de musique et les conservatoires de recruter des musiciens qui ne disposent pas d'un diplôme d'enseignement.

Aborder les changements dans le métier avec les enseignants expose assez rapidement à voir s'entrecroiser des conceptions clivées. On trouvera, comme dans le contexte de l'enseignement général, des nostalgiques de la sélection drastique des musiciens, de l'année de solfège obligatoire avant de commencer l'instrument et de l'autre des enseignants bien heureux de ne plus être obligés de faire travailler leurs gammes et leurs études de façon mécanique (Hennion, 1988). Néanmoins, il est probable que ces enseignants s'accordent sur une certaine crise du métier. En effet, l'évolution des finalités, des missions, des tâches, des dispositifs, des publics auxquels sont confrontés les enseignants sont l'objet de débats au sein

¹⁵⁶ Au plan théorique (dans la mesure où ces distinctions ne disent rien du contenu réel des formations) les CEFEDM qui délivrent uniquement des DE, sont situés à l'opposé des CNSM qui ne délivrent historiquement que des qualifications liées à l'interprétation. Les PESM adoptent une position hybride entre ces deux établissements. Si l'on saisit le monde de la musique comme un champ, le CNSM est à considérer comme l'établissement le plus proche des positions dominantes et que les CEFEDM sont les plus proches des positions dominées.

¹⁵⁷ Ici aussi, dans la mesure où les CEFEDM sont créés dans la perspective d'une réforme de l'enseignement musical spécialisé par la formation des enseignants, ils s'écartent peu à peu des conservatoires, pour être des lieux de formation autonomes et géographiquement distincts de ces derniers.

¹⁵⁸ En vertu d'une loi votée le 10 juillet 1989, il est nécessaire de disposer d'un diplôme d'État de professeur de danse ou d'un équivalent étranger pour enseigner la danse (contemporaine, classique ou jazz) en France.

de la profession – en témoignent les articles de la presse spécialisée¹⁵⁹. Comme nous l'avons souligné auparavant peu de travaux se concentrant précisément sur le travail des enseignants spécialisés de la musique. On se basera donc principalement sur des travaux qui traitent du travail des enseignants dans l'enseignement primaire et dans l'enseignement secondaire en veillant systématiquement à rappeler les particularités de l'ESM. On s'appuiera donc sur la littérature internationale et francophone qui s'est attelée en sociologie à la description et l'analyse du travail des enseignants.

2.2- L'établissement comme organisation « scolaire » du travail enseignant

Il est malaisé d'aborder la question du travail enseignant sans dire quelques mots sur l'organisation scolaire de la transmission des savoirs. À ce titre, nous pouvons affirmer qu'une des caractéristiques de l'enseignement musical spécialisé est d'être tramé par la forme scolaire (Vincent et al., 1994). Ce concept souligne le fait que l'organisation scolaire puisse être saisie comme un dispositif d'organisation des relations sociales ou, plus précisément, comme un mode spécifique de socialisation des individus. La structuration historique du conservatoire et son développement jusqu'à aujourd'hui sous la forme d'un réseau d'établissements d'enseignement musical spécialisé suit globalement le dessin conceptuel tracé par Vincent et ses collègues pour l'école (Bonnéry, 2013)¹⁶⁰, rapprochement que l'on retrouve par ailleurs dans d'autres régions du monde comme aux États-Unis (Campbell et al., 2021).

2.2.1- Un lieu « à part »

Les écoles de musique et les conservatoires se donnent à voir comme des institutions distinctes du reste de la société : ce sont des espaces autonomes fonctionnant selon un ensemble de règles, une temporalité ainsi qu'une division du travail qui leur sont propres.

¹⁵⁹ Nous renvoyons ici le lecteur à des publications spécialisées comme *La lettre du musicien* ou aux chroniques sur le sujet réalisées par d'autres média comme *France Musique*.

¹⁶⁰ L'idée d'une forme scolaire musicale, d'un mouvement de « scolarisation » de la musique est peut-être plus rapidement compréhensible pour le grand public que celui de l'école dans la mesure où il demeure encore de façon relativement prégnante des formes de transmission musicale, par imprégnation ou imitation, qui restent, par rejet ou non, extérieures aux écoles de musique et aux conservatoires. C'est par exemple le cas des *rockers*, des *popular musicians* (Green, 2002) qui ont suscité la curiosité de nombreux sociologues dans les années 1980-1990, et qui au-delà des éventuels commentaires sur la valeur esthétique de leur pratique, soulignaient qu'il était possible d'apprendre à faire de la musique, parfois de manière virtuose sans passer par l'école de musique et la scripturalisation qu'elle implique. Ainsi, aller au conservatoire n'est qu'une des différentes manières – certes la plus légitime aux yeux d'un grand nombre de personnes – d'apprendre la musique. Pour un exemple d'apprentissage non-scolaire de la musique assez fréquemment cité, celui de Johann Joachim Quantz, musicien du XVIII^{ème} siècle, voir Attali (1977).

L'enseignement spécialisé de la musique s'organise dans des lieux dédiés, « distinct[s] des lieux où s'accomplissent les activités sociales » (Vincent et al., 1994, p. 10), qui, au même titre que l'école, « retiennent les enfants à l'intérieur de leurs murs pour les soumettre, sur une longue durée, à un traitement particulier, collectif et commun qui n'a pas d'équivalent dans la communauté sociale environnante » (Tardif & Lessard, 1999, p. 53). Nous pouvons ajouter, à l'instar de Becker qui y voit de son côté un des effets inhérents de « l'adaptation continuelle des acteurs de la coopération » propre aux mondes de l'art¹⁶¹ que cette séparation de l'établissement d'enseignement musical s'incarne également dans la « vie artistique ». De fait, les savoirs et les pratiques musicales transmises dans les écoles de musique et les conservatoires, appartenant majoritairement à la tradition savante occidentale des XVIII^{ème}, XIX^{ème} et XX^{ème} siècles, sont généralement en décalage avec les pratiques culturelles majoritaires ayant cours dans la société (Donnat, 1996). Tout comme à l'école, les relations entre les enseignants et les élèves y sont « pédagogiques », c'est-à-dire qu'elles sont basées sur « the basic grammar of schooling » (Tyack & Cuban, 1995, p. 85), sur une soumission commune du maître et des élèves à un ensemble de règles impersonnelles n'ayant cours que dans cet espace : il existe, pour reprendre l'expression foucauldienne un « quadrillage »¹⁶², des règles, des comportements, des catégories¹⁶³, des manières de faire, de se tenir ou encore de s'exprimer qui s'appliquent à tous, et qui peuvent par ailleurs être objectivées à travers un règlement intérieur ou un projet d'établissement. En somme les élèves et les enseignants des établissements d'enseignement artistique (EEA) s'inscrivent dans un emploi du temps particulier, un pratique instrumentale particulière, une esthétique musicale particulière etc. À l'instar de l'institution scolaire la transmission des savoirs dans les écoles de musique et les conservatoires s'opère de façon relativement abstraite, et par le biais de supports essentiellement scripturaux¹⁶⁴ (Hennion, Vignolle et Martinat, 1983) : la maîtrise du langage

¹⁶¹ Becker (2010) souligne que « les écoles enseignent ce qui correspond à un stade donné, et généralement dépassé de ce processus d'adaptation » (p. 81). Il constate alors qu'on ne peut « apprendre les conventions en vigueur qu'en prenant part directement au cours des choses » (p. 59).

¹⁶² Un exemple de la prégnance historique de ce quadrillage se repère dans l'héritage historique du conservatoire de Paris qui interdisait dans ses règlements intérieurs l'inscription de ses élèves dans plusieurs disciplines instrumentales à la fois (Pierre, 1900, p. 232).

¹⁶³ Il est ici possible de penser au découpage esthétique des activités musicales qui pose de nombreuses questions aux enseignants et aux élèves des EEA dans la mesure où elles divergent assez fortement des catégories de classification ayant cours au dehors. Par exemple, la catégorie Musiques Actuelles Amplifiées renvoie à un ensemble flou de pratiques populaires de la musique mais ne se confond pas avec les musiques traditionnelles et rejette des types de pratiques qui peuvent tout à fait être « actuelles » et « amplifiées ».

¹⁶⁴ Comme le soulignent Vincent, Lahire et Thin (1994) « la scolarisation des relations sociales d'apprentissage est indissociable d'une scripturalisation-codification des savoirs et des pratiques. Une pédagogie du dessin, de la musique, de l'activité physique, de l'activité militaire, de la danse, etc. ne se fait pas sans une écriture du dessin, une écriture musicale, une écriture sportive, une écriture militaire, une écriture de la danse » (p. 19).

écrit de la partition étant généralement un bon moyen de discriminer les personnes ayant suivi un enseignement scolaire de la musique des « autodidactes¹⁶⁵ ». Dans une enquête menée auprès d'écoles de musique spécialisées et de conservatoires, Deslyper (2013) a souligné à quel point cette logique scripturale et formelle se retrouve également dans l'enseignement de musiques « non classiques » comme le rock, soulignant de facto qu'il ne s'agit pas là d'une propriété stylistique, comme nous pourrions spontanément le penser¹⁶⁶ mais d'une caractéristique organisationnelle propre à l'enseignement « scolaire » de la musique. Loin de constituer un repoussoir, la forme scolaire (du moins ses propriétés) constitue un argument auprès de certaines familles, de classes moyennes et aisées, qui y perçoivent, comme le souligne Tranchant (2016) une « pédagogisation précoce des loisirs orientés vers la réussite scolaire » (p. 34). À ces observations, s'ajoutent enfin le caractère singularisant des écoles de musique et des conservatoires, qui, comme le remarque Gourland (2021) pour le cas de la danse « sont souvent délibérément choisis par les parents pour la valorisation et la distinction qu'ils apportent à leurs enfants ».

L'idée selon laquelle le conservatoire ou l'école de musique sont des lieux singuliers coupés du reste du monde, des sanctuaires fonctionnant selon un ensemble de règles particulières est également défendue outre-Atlantique par Kingsbury (1988), Roberts (1990) ou encore Nettl (2004, 1995). Pour ces chercheurs, ces institutions tendent à fonctionner comme une « sub-culture » (Nettl, 1992, p. 10) au relents religieux¹⁶⁷. S'ils ne s'appuient pas tout à fait sur l'idée que les conservatoires et les écoles de musique sont des « institutions totales » pour reprendre l'expression Goffmanienne, ces travaux mettent notamment en évidence, le fait que ce type d'institution fonctionne comme un système culturel quasi-autonome, ayant ses propres mythes¹⁶⁸, son panthéon de références incontournables (Bach, Mozart, Beethoven...) ainsi

¹⁶⁵ Si l'on n'apprend bien entendu jamais seul, l'expression souligne ici le fait de ne pas apprendre à faire de la musique par le biais de la fréquentation répétée d'une institution dont c'est la fin principale.

¹⁶⁶ Il est en effet d'usage de penser qu'il existe des musiques de tradition écrite et des musiques de tradition orale. L'enquête sur les pratiques réelles des musiciens et des musiciennes amène, tout comme le travail cité, à complexifier une telle dichotomie.

¹⁶⁷ Dans un style à la fois ironique et acide, Nettl (1995) décrit les conservatoires universitaires américains comme des lieux où la musique est une « supernatural force to be worshipped » (p. 40) et dans lesquels règne une sorte de culte des morts, un panthéon des grands maîtres, tels que Bach, Mozart ou encore Beethoven.

¹⁶⁸ Nettl (2004) résume ainsi la « structure des mythes » régissant le fonctionnement du conservatoire : « 1) La musique avait progressé jusqu'à l'époque de Mozart et Beethoven puis, malgré tous les efforts déployés, avait entamé un déclin irrésistible en dépit de sursauts occasionnels, ne nous laissant d'autre possibilité que de contempler les cimes inaccessibles des grands classiques. 2) Le point le plus important concernant l'histoire de la musique est le changement constant de style. L'innovation constitue *ipso facto* une amélioration, mais le prix à payer est une difficulté croissante du public à saisir la musique – d'où l'idée que, plus la musique est de qualité, moins le public à même de l'apprécier est nombreux » (p. 342).

qu'une organisation sociale propre reposant sur la forte singularisation des individus, la lutte entre administrateurs, direction et élèves pour l'obtention d'avantages, le pouvoir autoritaire et charismatique des directions ainsi que la hiérarchie des répertoires et des personnes qui leur sont associées. Une enquête ethnographique récente au sein d'un conservatoire britannique met en évidence l'actualité de ces principes dans l'apprentissage musical (Perkins, 2013).

Aussi, l'enseignement de la musique s'appuie sur un modèle plébiscitant une pédagogie de l'effort¹⁶⁹ (Hondré, 2002b) et de la répétition (Campos, 1997), qui induit un rapport particulier au temps et au corps, techniques de corps qui, comme le rappelle Mauss (1950, p. 365-386), dépassent le seul usage d'un instrument : apprendre à jouer d'un instrument c'est également apprendre à se tenir face à l'instrument, face à un public, faire face aux défaillances de son propre corps (Ville, 2020 ; Ravet, 2008) et surtout apprendre à faire corps avec son instrument. Dans la perspective de la forme scolaire, nous pouvons également rappeler que l'enseignement musical spécialisé s'organise selon tout un complexe de tâches répétitives, d'exercices n'ayant d'autres fonctions que d'apprendre et d'apprendre selon les règles ou, autrement dit, ayant pour fin leur propre fin (Vincent et al., 1994, p. 24). Nous pensons notamment aux gammes, aux études, aux exercices de mécanique des doigts ou de la bouche ainsi qu'à toutes les pièces dédiées uniquement au travail de la résistance musculaire, ancrées dans les pratiques sociales de référence¹⁷⁰ (Martinand, 1989) que sont la figure du soliste ou celle de l'orchestre¹⁷¹, qui donnent à penser que l'enseignement musical, bien qu'il ne soit pas aussi démonstratif que d'autres arts qui mettent en jeu les corps, repose tout autant sur un apprentissage par cœur qu'un apprentissage par corps (S. Faure, 2000). Cette volonté de transformation des corps et des individus, en plus d'être caractéristique de la forme scolaire, s'inscrit au centre du modèle de socialisation investi par l'enseignement spécialisé de la musique, modèle que l'on peut aisément rattacher à la mission fondatrice du Conservatoire de Paris, à savoir celle de « conserver la musique dans toutes ses parties ».

Cet ensemble de constats rejoint de façon assez surprenante ce que Bartel (2004) appelle « the music education paradigm » et qu'il présente en s'appuyant sur l'organisation de

¹⁶⁹ Voir Chapitre 1.

¹⁷⁰ Pour Develay (1992, p. 22-25) le terme « renvoie à des activités sociales diverses [...] pouvant servir de référence à des activités scolaires, et à partir desquelles on examine au sein d'une discipline donnée l'objet de travail [...], le problème que l'on souhaite aborder [...], les attitudes et les rôles sociaux [...], le savoir donné au terme de l'activité. Pour un aperçu de l'influence que jouent ces éléments dans l'évaluation « scolaire » des pratiques musicales voir Spruce (2001).

¹⁷¹ Pour une description limpide de cette mécanique de formation depuis la perspective des carrières des musiciens d'orchestre voir Lehmann (2002, p. 52-56).

l'enseignement musical dans les écoles primaires et secondaires d'Amérique du Nord. En effet, la définition qu'il propose s'appuie sur des observations relativement similaires, telles que la place prépondérante du professeur, le rôle central de la discipline, de l'écrit, de la performance, de la musique dite « classique », de la « beauté », ainsi que d'un modèle de formation dont l'aboutissement est nécessairement le fait d'être un musicien professionnel. Le travail des enseignants de la musique prend donc place dans une organisation de type scolaire à l'héritage ancien, distincte d'autres organisations sociales par un ensemble de normes propres.

2.2.2- La forme classe

Si la forme « classe » caractéristique du modèle du conservatoire de Paris (Campos, 1997) est aujourd'hui concurrencée par celle de département pédagogique (prescrite depuis le milieu des années 80), l'injonction au travail à plusieurs et la montée des dispositifs partenariaux, l'enseignement de la musique s'organise toujours majoritairement selon ce que Lessard et Tardif (1999) nomment une « structure cellulaire » ou ce que Lortie (1975) appelle une « egg-crate like structure ». Les enseignants travaillent sur un même temps et chacun de leur côté avec un ou plusieurs élèves, le plus souvent à l'abri du regard de leurs collègues. Il est nécessaire de souligner l'importance des effectifs et le rôle différenciateur qu'ils jouent vers l'extérieur et à l'intérieur de l'école de musique.

De fait, si les classes d'instrument fonctionnent habituellement selon le mode du face-à-face pédagogique¹⁷², les classes de formation musicale, d'écriture ou encore d'histoire de la musique fonctionnent selon un schéma plus traditionnel, plus proche de l'école. Nous renverrons ici à l'ethnographie de la classe de « solfège » proposée par Hennion (1993) qui met en évidence cette similitude. Comme le soulignent Demange, Hahn et Lartigot (2006), l'apprentissage instrumental dans les écoles de musique est organisée autour de « trois pratiques : la pratique individuelle¹⁷³, la musique de chambre et l'orchestre ». Comme le

¹⁷² La méthode prend une place toute particulière dans cet ensemble. Pour une analyse de la relation entre enseignants et méthodes au sein de cette forme-classe, voir Lartigot (Lartigot, 1999).

¹⁷³ La référence au modèle du conservatoire de Paris est centrale dans l'articulation de la classe et du cours individuel, comme l'illustre Théodore Dubois (1931) directeur de cette institution entre 1896 et 1905 : « En musique, l'enseignement individuel a une réelle supériorité sur l'enseignement collectif, l'élève recevant directement et adapté à sa personnalité les préceptes du maître. Toute la substance, toute la quintessence de l'enseignement sont pour lui seul. L'expérience a si bien démontré les avantages de ce système, que même dans les établissements comme le Conservatoire, où plusieurs élèves sont réunis dans la même classe, chacun d'eux reçoit pourtant l'enseignement individuel. Le professeur ne fait pas un cours, il donne à chacun sa leçon en présence des autres, de sorte que les conseils, les remarques, les préceptes profitent à tous. C'est un

soulignent par ailleurs les auteurs de cet ouvrage qui est une comparaison internationale des pratiques collectives dans l'enseignement musical, ces dernières sont relativement rares durant les phases d'enseignement initial de la musique, l'ensemble étant généralement perçu comme un exercice atteignable aux musiciens ayant préalablement appris à jouer seuls de leur côté (*Ibid.*). Le face à face pédagogique représente ainsi la norme de la transmission dans les conservatoires et les écoles de musique¹⁷⁴, en France comme ailleurs (Jørgensen, 2000 ; Kennell, 1997). Il existe de nombreux travaux sur cette question dans la littérature anglo-saxonne, soulignant la centration de ces cours sur la dimension « technique » du jeu instrumental ou vocal (Karlsson & Juslin, 2008 ; Zhukov, 2008 ; Laukka, 2004), la dimension « culturellement » située d'une telle forme de transmission (Nerland, 2007 ; Persson, 2000), les rapports de domination qui y sont associés (Kingsbury, 1988) ainsi que les potentiels risques induits par la systématisation d'un apprentissage en face à face (Fernández-Morante, 2018).

La relation idéale-typique de « maître » à « disciple » est soulevée par toute une partie de la littérature française et anglophone comme un élément caractéristique de la « forme classe », particulièrement dans les conservatoires proposant des formations à visée professionnalisante¹⁷⁵. C'est notamment ce que souligne Kingsbury (1988), qui assimile les relations entre enseignants et élèves qu'il observe dans un conservatoire américain aux « structural principles of political patronage » (p. 45), ce que semblent valider par exemple les entretiens menés par Campos avec des musiciens passés par le CNSMDP (Campos, 2016) ou encore Roberts (1991) qui souligne qu'en l'absence de consensus sur le « talent » musical, c'est le rattachement à une tradition ou à un maître qui prévaut, ce qui amènera Persson (2000) à faire l'hypothèse que les conservatoires produisent moins des musiciens talentueux et originaux que des individus conformes et ajustés au fonctionnement particulier de l'institution, qu'il qualifie, à l'instar de nombreux autres travaux anglophones, de « conservatoire culture ».

enseignement à la fois individuel et collectif, propre à exciter l'émulation et à développer l'esprit critique, l'esprit d'observation et d'analyse. Cette forme d'enseignement est, du reste, indispensable dans les Conservatoires, où il n'y a pas deux élèves absolument au même point. On ne pourrait raisonnablement retarder les études des uns pour attendre les autres » (p. 3438).

¹⁷⁴ La constance des réceptions enjouées de publications présentant de « nouvelles » approches collectives, à l'instar de l'expérience du « cours global de piano » (Cailleteau, 2019) ou de la réédition d'un classique de la pédagogie de groupe (Biget, 2017), nous semble symptomatique de cette norme.

¹⁷⁵ Pour une étude portant sur un cas limite, la formation des violonistes virtuoses, voir Wagner (2004).

2.2.3- Une certaine autonomie

The teacher works alone within the classroom, relatively hidden from colleagues and superiors, so that he has a broad discretionary jurisdiction within the boundaries of the classroom (Bidwell, 1965, p. 976).

Les travaux sociologiques dédiés au travail enseignant soulignent souvent que l'autonomie est un des points caractéristiques du travail enseignant. Dans la mission confiée aux conservatoires et aux écoles de musique, à l'inverse des premier et second degrés de l'Éducation nationale, il n'existe pas de curricula standardisés, autrement dit pas de programme national. On pourrait dès lors penser que les enseignants de la musique, dans le contexte décentralisé qui est le leur évoluent en toute autonomie dans un univers peu normé. Quand bien même le rapport des enseignants spécialisés au prescrit se présenterait dans une configuration plus propice à l'autonomie que celui de leurs collègues de l'Éducation nationale, ce serait aller un peu vite en besogne. Si les enseignants de la musique partagent comme leurs collègues de l'Éducation nationale une autonomie dans la pratique pédagogique qui correspond à la physionomie même du *travail sur autrui* (Tardif et Lessard, 1999), à l'archétype de la « pratique prudentielle »¹⁷⁶, leur travail s'inscrit dans un réseau de prescriptions tout aussi dense : curricula locaux, objectifs de l'établissement, méthodes particulières, conceptions de la discipline, demandes des parents, emplois du temps etc. Pour reprendre les mots de Maroy (2006), le mandat d'instruction musicale donné aux enseignants s'inscrit dans une organisation temporelle particulièrement longue, ce qui les place dans la situation paradoxale « d'exécutants autonomes » (Barrère, 2002 ; Tardif et Lessard, 1999).

Comme celui des enseignants des premier et second degré, le travail des enseignants spécialisés de la musique est à comprendre comme une « bureaucratie professionnelle » (Bidwell, 1965). Le travail des enseignants spécialisés de la musique est ainsi normé par le contexte « bureaucratique » de l'école de musique et du conservatoire et « professionnalisé » dans la mesure où il s'appuie également sur l'autonomie des enseignants, leurs compétences pédagogiques, musicales et relationnelles. Cette autonomie caractéristique du travail des enseignants repose à ce titre sur un couplage flou entre les politiques censées cadrer l'activité professorale et l'activité réelle des enseignants, toujours adaptée aux contingences d'une

¹⁷⁶ D'après Champy (2012) l'idéal-type de la profession à pratique prudentielle se caractérise par la confrontation continue du travailleur à la singularité des cas et à la complexité des situations sur lesquels il est amené à agir. Face à l'irréductible incertitude de son travail, il s'appuie principalement sur une connaissance indiciaire de la réalité, c'est-à-dire un mode de connaissance qui repose moins sur la mise en œuvre de recettes que sur la délibération de l'action adéquate à une situation particulière.

situation et d'un public dont il n'est guère possible de prévoir l'organisation – ces dernières étant toutefois limitées par des formes de travail relativement stables.

2.2.4- La composante « disciplinaire » du métier

Tout comme ce fut le cas pour l'Éducation nationale (Lang, 1999 ; Chapoulie, 1987) la « formation » des enseignants spécialisés de la musique s'est longtemps appuyée sur l'idée que la qualité technique d'un musicien permettait de garantir ses aptitudes pédagogiques : c'est d'ailleurs dans ce sens (c'est-à-dire sur le modèle de la maîtrise virtuose d'un instrument) que se sont développées les toutes premières formations à l'enseignement de la musique, sous le régime de Vichy¹⁷⁷. Cette incise historique permet de souligner l'idée que le métier d'enseignant de la musique se rattache à une certaine dimension disciplinaire (Deauvieu, 2005 ; Périer, 2004 ; Barrère, 2002a), qui renvoie, dans le domaine musical, à la maîtrise avancée, voire virtuose, d'un instrument de musique. Cette dimension disciplinaire est d'autant plus importante qu'elle s'est renforcée au gré de la politique fondatrice de l'enseignement musical français, le plan de Dix ans¹⁷⁸ et qu'elle constitue de facto la condition *sine qua non* de l'accès au métier de musicien. Tout en soulignant l'absence de lien évident entre maîtrise virtuose d'un instrument et compétences pédagogiques (Wagner, 2015 ; Persson, 2000, 1996), la littérature sur ce thème donne à voir l'attachement que portent les jeunes enseignants à leur propre maîtrise instrumentale (Güsewell et al., 2017) dans leur pratique pédagogique. Ainsi, l'importance de la pratique instrumentale est au cœur du travail des enseignants dans la mesure où elle constitue une ressource pédagogique majeure pour ces derniers dans leur enseignement au quotidien. Elle joue également une influence sur les modèles de pratique musicale valorisés au sein de l'institution « conservatoire » ou « école de musique » qui, comme l'a montré Chagnard (2017), reposent sur l'idée de « pratique publique ». Comme pour les enseignants du secondaire étudiés par Barrère (2002), la

¹⁷⁷ La formulation de la nécessité d'une « formation rationnelle du corps professoral » (Callu, 2000, p. 412) est attachée à la personne d'Alfred Cortot, pianiste de renom, pédagogue fondateur de l'école normale de musique de Paris, professeur au Conservatoire de Paris et connu pour s'être « compromis dans les organismes de collaboration » (Le Bail, 2016, p. 215) durant la Seconde Guerre mondiale. C'est en tant que chargé de mission « pour l'étude des questions relatives à l'enseignement musical » pour le compte du secrétariat général des Beaux-Arts de Vichy qu'il formule, entre autres propositions visant à réformer l'enseignement de la musique en France, l'idée qu'il est nécessaire de former le corps professoral à l'enseignement – ce qu'il met en œuvre par ailleurs au sein de l'école normale. Ses conclusions sont rapidement reprises par Claude Delvincourt, alors directeur du Conservatoire de Paris, dans le projet de réforme de l'enseignement qu'il propose en 1944 et qui inspirera assez largement les propositions de politique musicale de Marcel Landowski.

¹⁷⁸ Rappelons que ce n'est que très récemment, avec la généralisation progressive des formations à l'enseignement musical spécialisé au cours des années 90, que la compétence professionnelle des enseignants commence à être reconnue par le biais de leurs aptitudes proprement pédagogiques.

centralité d'une pratique instrumentale de « bon niveau » (ainsi que le souci de son maintien) et son réinvestissement relatif dans le travail quotidien amène les enseignants à devoir faire le « deuil de la discipline », c'est-à-dire faire l'épreuve du passage entre un certain rapport à « l'instrument » développé dans le cadre d'un apprentissage bien souvent tourné vers le métier d'interprète et les exigences de l'exercice concret du métier, dans la perspective d'une formation explicitement tournée vers la production de « musiciens amateurs ». Comme le souligne Barrère, (2002a), le métier « transforme ce rapport [...], le transfigure [...], fabrique une autre discipline [...] au prix d'un deuil plus ou moins douloureux, qui peut définir une partie des contours de la motivation ou démotivation professionnelle » (p. 91). C'est aussi ce que montrent les travaux de Pégourdie (2017), qui, bien qu'ancrés dans une perspective moins « compréhensive » que ceux de Barrère, mettent également en évidence les différentes voies par lesquelles les enseignants opèrent un travail de « requalification » de leur pratique enseignante à l'aune de leur conception initiale de la pratique artistique. Les tensions occasionnées par ce travail de requalification ont donné lieu à un important chantier en matière d'identité professionnelle des enseignants de la musique.

2.2.5- Une double identité professionnelle ?

On pourrait penser, en se basant sur les catégories fournies par Heinich (1998) que l'enseignement des disciplines artistiques se trouve, quasi-structurellement, empêtré dans une tension, voire une contradiction entre ce qu'elle nomme un régime de singularité et un régime de communauté. Autrement dit – et si l'on accepte de se placer à un niveau axiologique – l'enseignement, qui réfère au bien commun ainsi qu'à l'intérêt général (qui se trouve au fondement de l'idée de démocratisation), se trouve de toute évidence en totale contradiction avec un *ethos* d'artiste, qui se place à priori en marge des institutions et en rupture avec le commun, le vulgaire, aux prises avec l'extra-ordinaire.

La littérature disponible sur le sujet se place généralement dans une perspective moins axiologique. Comme nous l'avons souligné précédemment le thème de l'identité professionnelle est intrinsèquement lié à l'idée d'une professionnalisation du corps enseignant, phénomène que Dubet oppose notamment au régime de la vocation comme stigmaté de ce qu'il nomme le déclin du programme institutionnel (Dubet, 2002). En l'occurrence, les travaux menés sur l'identité professionnelle des enseignants de la musique tendent à montrer qu'elle repose historiquement moins sur l'idée d'une vocation vers l'enseignement, rattachée au métier et à l'identité de musicien, qu'à un retravail, une

recomposition de cette vocation¹⁷⁹ (Pégourdie, 2017 ; Burban, 2007) et de cette identité musicienne à l'aune de l'enseignement, constituant un équilibre, voire une lutte (Roberts, 2004) constitutive du métier¹⁸⁰. C'est ainsi que se développe dans le courant des années 1990 un ensemble de travaux mettant au jour cette double identité professionnelle des enseignants de la musique entre identité musicienne et identité enseignante (Mark, 1998), travaux liés aux enjeux de formation enseignante mais également à ceux induits par les politiques de démocratisation de l'accès à l'enseignement musical spécialisé.

Sans qu'il s'inscrive à proprement parler dans ce débat, Leveratto (2000) propose de dépasser cette dichotomie à l'appui de l'évolution du cadre prescriptif, des nouvelles technologies mais encore des pratiques culturelles. Il souligne ainsi que :

La transmission de la compétence artistique apparaît [...] de plus en plus comme une activité technique répondant à une demande sociale légitime, et qui requiert une compétence spécifique différente du savoir-faire de l'artiste et de l'enseignant, mais intégrant une partie de ces savoirs-faire [...]. Le souci de transmettre une compétence artistique à tous ceux qui pratiquent une activité artistique en amateur [...] modifie en effet le rôle des conservatoires, traditionnellement voués à la formation d'instrumentistes professionnels. Cette évolution se répercute sur la définition du métier d'enseignant de la musique, en intégrant dans le savoir-faire exigible d'un enseignant la capacité à conseiller techniquement des amateurs désireux de pratiquer la musique pour le plaisir (p. 289).

Dépassant les figures canoniques de « l'enseignant » et de « l'artiste », ce propos inscrit le travail des enseignants spécialisés de la musique dans les évolutions plus larges de la société. Une telle approche permet de souligner qu'indépendamment du couple artiste/enseignant, l'identité des enseignants se façonne au gré de références plus vastes dont une partie se construit au cours même de l'exercice du métier. Aussi, il semble important de souligner que l'action publique, en tant qu'instance de légitimation de la régulation des rapports sociaux (V. Dubois, 2015), constitue une ressource et une contrainte particulièrement intéressante de (re) définition de cette identité, comme nous avons essayé de le montrer au cours de nos recherches précédentes (Cintero, 2020).

¹⁷⁹ D'autres manières d'appréhender ces recompositions sont possibles. Dans un article dédié à l'étude du parallèle entre formation des danseurs et formation des enseignants, Chopin et Saladain (2017) présentent la perspective du désapprendre comme modalité de retravail des vocations des danseurs, soumis à l'épreuve de la pédagogie, des évolutions de leur propre corps ou de celui de leur public.

¹⁸⁰ Roberts (1991b) souligne qu'à la différence des enseignants des premier et second degrés "music teachers may be typically much more concerned about 'being a musician' than perhaps a science or history teacher may be concerned about 'being a scientist or historian'".

2.2.6- Des tâches en voie de diversification ?

Comme le soulignent les travaux de Barrère (2002a), le travail des enseignants ne peut se réduire au seul fait de « faire la classe », même si cette tâche particulière correspond spontanément aux représentations collectives sur le métier et demeure la plus valorisée par les enseignants. La préparation des cours, la fabrication des projets, la mise en œuvre de partenariats¹⁸¹, les rencontres avec les parents, les temps de réunion, le « travail de l'instrument », les temps de rencontre formels et moins formels constituent un ensemble de tâches moins définies et moins visibles qui demeurent néanmoins constitutives du métier et toujours plus ou moins connectées aux élèves.

Au regard de l'évolution du cadre dans lequel s'inscrivent les établissements d'enseignement musical spécialisé (mise à distance explicite des finalités professionnelles, ancrage territorial, partenariats avec l'Éducation nationale, éducation artistique et culturelle¹⁸² etc.) et des travaux de synthèse réalisés dans le champ de la sociologie de l'éducation (Maroy, 2006) on peut faire l'hypothèse que ces tâches sont de plus en plus présentes et diverses, pouvant induire une hiérarchisation de ces dernières au sein des établissements. Aussi la récurrence de la critique à l'endroit du fonctionnement pédagogique des établissements d'enseignement spécialisé de la musique, et en particulier à l'endroit de la formation musicale¹⁸³, place souvent les équipes pédagogiques face à une volonté de « réforme » ou de remise à plat des curricula portée par la direction (ou plus rarement par les équipes pédagogiques elles-mêmes). L'éventuel surcroît de travail ou les nouvelles tâches entraînées par ces remises en causes de l'organisation scolaire apparaissent dans les quelques travaux sur la question. Dans leur enquête dédiée à l'évaluation « d'une formation instrumentale structurée autour de l'apprentissage de la pratique collective » Demange et ses collègues (2006) soulignent qu'une telle organisation

¹⁸¹ Cette perspective est mise en évidence de façon récurrente par Sprogis (2010) qui en fait un des enjeux contemporains de l'enseignement artistique et un des potentiels vecteurs de changement dans le travail des enseignants. À titre d'exemple, Baluteau (2017) souligne, en quoi l'organisation réticulaire induite par le fonctionnement partenarial recompose les rôles des personnels au sein des établissements scolaires.

¹⁸² Dans leur ouvrage sur l'éducation artistique, Bordeaux et Deschamps (2013) rappellent les nombreux projets dans lesquels s'engagent depuis quelques années les établissements d'enseignement artistique (Classes à horaires aménagés musique, dispositifs d'orchestre à l'école etc.). Ces auteurs défendent l'intérêt de l'élargissement de l'action des enseignants des établissements d'enseignement artistique vers l'EAC : « Si tout artiste comme tout enseignant de conservatoire n'est pas *a priori* un bon médiateur, du moins sans formation, on ne peut nier l'existence de la dimension artistique au sein d'un Conservatoire, donc la légitimité de certains de ses enseignants (au-delà des Dumistes) à intervenir dans des projets d'éducation artistique et culturelle (...) » (p. 144).

¹⁸³ Comme le souligne ironiquement Hennion (1988), « le solfège est une institution qui est sans cesse en procès, qui ne vit que d'être réformée [...]. C'est une institution qui compte moins par ce qu'elle fait que par l'organisation des sujets musicaux qu'elle appelle, qui se définit autour d'elle, souvent contre elle » (p. 59).

démultiplie les rôles des enseignants, notamment par la nécessité de développer de nouvelles compétences (improvisation musicale, accompagnement, formation des pairs) et de réaliser de nouvelles tâches (création de partenariats, invention didactique...).

De fait l'hypothèse de la diversification nous semble pouvoir être également alimentée par le fait que le travail enseignant, et en particulier les pratiques pédagogiques de ces derniers, aient été désignées au fil du temps en responsable potentiel des faiblesses de l'enseignement musical spécialisé – et en particulier de son élitisme. Ce lien de causalité se retrouve exposé plus ou moins directement dans la grande majorité des textes prescriptifs émis par le ministère de la Culture depuis le milieu des années 1970 mais également au sein des rapports commandés par ce dernier¹⁸⁴. Il se trouve aussi dans les travaux de sociologie s'intéressant au secteur (Deslyper, 2013) mais également de la part des collectivités territoriales, à travers le contenu des prescriptions qu'elles adressent aux établissements. La critique est également présente en interne de longue date, rassemblant une partie de la communauté professionnelle, faisant apparaître un « modèle traditionnel » contre lequel s'ériger (Lartigot & Sprogis, 1991).

Ce faisceau de critiques accompagne un mouvement lent mais palpable de désectorisation de l'enseignement musical spécialisé et de la profession d'enseignant spécialisé de la musique, dont le spectre d'intervention court de la formation professionnelle des musiciens à l'initiation musicale en passant par la médiation culturelle (la diversification des tâches en constitue un « symptôme »). En référence aux contraintes induites par la prescription nationale, aux partenariats locaux et à la redéfinition plus générale de la fonction sociale des établissements d'enseignement artistique, il semble possible de faire l'hypothèse d'un bouleversement du travail des enseignants spécialisés de la musique. C'est ce que nous allons étudier dans la partie suivante.

3- Une recherche exploratoire sur les changements dans le métier des enseignants de la musique

Comme nous l'avons souligné en introduction, la réflexion qui a donné lieu à cette thèse a débuté au cours d'un mémoire de Master 2 tentant de démêler les liens existants entre histoire de l'enseignement musical spécialisé et identité professionnelle des enseignants spécialisés de

¹⁸⁴ Pour les plus récents, voir par exemple le contenu du rapport commandé par le ministère de la Culture au violoniste de Jazz Didier Lockwood (2015).

la musique. Au début de cette thèse, nous avons également été sollicités par le CEFEDDEM AuRA pour analyser les résultats d'une enquête par questionnaire (Cintéro, 2018) visant à produire des données sur la qualité de leur formation, le devenir des anciens étudiants ainsi que la « morphologie sociale » de leur public. Le traitement des résultats de cette enquête a été l'occasion, par l'approfondissement des résultats liés aux variables sur le travail actuel des enseignants de la musique, de mettre au point une forme d'enquête exploratoire, à minima de produire des données sur un champ qui n'en dispose que de très peu. Nous proposons de décrire quelques résultats de cette enquête relatifs au travail enseignant dans les paragraphes qui suivent.

3.1- Présentation de la recherche

Les résultats présentés ci-dessous sont le fruit d'une enquête par questionnaire auto-administrés (conçu par un groupe de travail du CEFEDDEM AuRA) envoyés à la totalité des étudiants inscrits en formation initiale et en formation en cours d'emploi entre 2000 et 2016 via la plateforme GoogleForms dans le courant de l'été 2017. La population visée par cette enquête est clairement le public d'anciens étudiants du CEFEDDEM AuRA. Le taux de réponse obtenu est de 58,8% (297 réponses sur 505 envois). Le traitement des données a été effectué entre octobre 2017 et mars 2018. J'ai été sollicité par l'équipe pédagogique du CEFEDDEM dans le courant de l'été 2017 pour analyser les résultats de cette enquête et produire deux rapports (un premier pour la formation initiale et un second pour la formation en cours d'emploi) sur le devenir professionnel de ses anciens étudiants. Bien que j'aie été contacté par l'équipe du CEFEDDEM AuRA avant l'envoi des questionnaires, je n'ai pas participé à leur élaboration¹⁸⁵ : nous n'avons effectué que le traitement des données et l'écriture des rapports. Pour résumer rapidement les grandes lignes de cette enquête par questionnaire, elle entendait répondre à trois grandes questions :

- Les personnes qui ont choisi de suivre la formation partagent-elles des propriétés sociales qui les ont amenées vers cette filière ?
- Quel est le devenir professionnel et l'évaluation de ce devenir par les anciens étudiants ?
- Quels sont les effets de la formation sur les pratiques professionnelles des anciens étudiants ?

¹⁸⁵ Ce détail a pu être un problème dans la mesure où certaines variables importantes n'apparaissaient pas dans l'enquête, ce qui, sur certains aspects tels que l'évolution des générations d'étudiants, en limite la portée.

Comme le donnent à voir ces questions de départ, tous les éléments présents dans le questionnaire n'étaient pas nécessairement en phase avec le projet de cette thèse. En effet, le premier et principal obstacle à un rapprochement entre ce questionnaire et cette thèse a trait à la population de référence étudiée : les anciens étudiants du CEFEDM AuRA, dont nous ne pouvons présupposer qu'ils soient tous toujours enseignants. Nous avons pu contourner cet obstacle en séparant les personnes qui dans l'échantillon n'étaient au moment de l'enquête plus en activité dans le secteur de l'enseignement musical spécialisé. Beaucoup plus en lien avec notre recherche, l'enquête contenait une partie sur les changements repérés dans le métier.

C'est à partir de l'analyse de cette partie que nous allons présenter quelques résultats qui nous semblent pouvoir alimenter le propos sur le travail des enseignants spécialisés de la musique. L'enseignement spécialisé de la musique, saisi comme catégorie administrative, peut être considéré comme un ensemble relativement incertain, instable, constitué d'établissements hétérogènes¹⁸⁶ – entre eux et en eux-mêmes – soumis comme les établissements scolaire traditionnels à des compromis locaux (Derouet, 1992) et de ce fait incessamment travaillé par une action publique de *mise en cohérence* qui se joue à plusieurs niveaux distincts et parfois concurrents – entre l'État, les régions, les départements/métropoles et les municipalités. Porté depuis les années 80 par une rhétorique de l'innovation typique (Cros, 1993) ce travail politique de *mise en cohérence*, a, nous le supposons, des effets sur le travail des enseignants.

3.2- Quelques résultats sur l'évolution du travail enseignant

Le questionnaire renseigné par les enseignants comportait une partie dédiée aux changements dans le métier. Elle comportait huit questions différentes ayant trait à l'évolution des pratiques pédagogiques et plus largement du métier des enseignants spécialisés de la musique. Une analyse d'une partie de ces questions permet de mettre en évidence qu'à l'inverse du discours fréquemment entendu au sujet de l'immobilité des conservatoires, les enseignants de la musique font l'expérience de changements dans leur métier.

¹⁸⁶ Nous pensons à ce titre aux conclusions successives d'Hennion, Vignolle & Martinat (Hennion et al., 1983), Schepens (1995) et François (2004), montrant la persistance de formations « professionnelles » dans des conservatoires qui ne ressortent pas de l'enseignement supérieur musical ainsi qu'à la nécessaire cohabitation de celles-ci avec des formations explicitement tournées vers une pratique non-professionnelle.

Estimez-vous qu'il vous soit demandé des activités professionnelles débordant du cadre « usuel » de votre métier ? (n=287¹⁸⁷)	%
Souvent	18,92
Occasionnellement	30,07
Très peu	34,80
Jamais	16,22
Total	100

Comme l'indique le tableau ci-dessus, près de 50% de l'échantillon est confronté à des demandes perçues comme extérieures au cadre « usuel » de leur travail (entendu comme des activités pédagogiques dans une salle de classe en face à face avec un élève). Près de 35% de l'échantillon déclare quant à lui être très peu confronté à ce type de demandes et 16% ne l'être jamais. Au-delà de ces résultats, le croisement entre les types d'établissements déclarés par les répondants et la fréquence de tâches extérieures au « cadre usuel » du métier montre qu'il n'y a pas de lien évident entre la variable « type d'établissement » et la confrontation à des activités débordant du « cadre usuel » du métier [$\text{Khi}^2(1)=16.8, p=5,05$]. En somme, il semblerait que les données de l'échantillon permettent d'avancer que la demande d'activités débordant du « cadre usuel » du métier ne soit pas corrélée au type d'établissement, c'est-à-dire qu'elle concerne tout autant les établissements associatifs et publics, indépendamment de leur taille. Aussi, comme l'indique le tableau suivant, il semblerait que la demande de ces activités non-usuelles proviennent d'un certain type d'acteurs plutôt que d'autres. L'analyse de l'échantillon montre que les sources des changements dans le travail identifiées par les enseignants sont globalement concentrées autour de la hiérarchie (35,4%), des élus (28,9%) et des publics (21,2%), constituant ainsi trois sources majeures des changements dans le travail pour les enseignants. À noter la faiblesse des réponses qui laisseraient à penser que les enseignants sont les émetteurs de ces nouvelles activités, à savoir les items « vos collègues » et « vous-même » qui totalisent 8% des réponses.

De qui proviennent ces demandes ? (n=287)	%
De votre hiérarchie	35,54
Des élus	28,93
Des publics	21,21
De vos collègues	6,34
D'autres partenaires	5,51
De vous-même	1,65
Il n'y a pas de demandes nouvelles	0,83
Total	100

¹⁸⁷ Nous avons retranché à ces réponses les dix individus qui n'exerçaient plus dans l'enseignement spécialisé de la musique au moment de l'enquête.

De la même manière, les partenaires extérieurs sont assez peu perçus comme demandeurs de changement (5,5%). Finalement, les résultats décrits ici donnent à voir la manière dont s'organise le changement dans le travail enseignant, caractérisée par son aspect relativement descendant, les sources de la prescription étant globalement situées en dehors de la sphère enseignante. Le questionnaire permettait également aux enseignants interrogés de détailler à leur guise la nature de ces activités « débordant du cadre usuel du métier ». Une analyse thématique des 147 réponses permet de faire ressortir plus finement ce que les enseignants interrogés identifient comme les grands thèmes du changement dans leur métier. Nous avons dégagé les thématiques et sous thématiques suivantes à l'aide du logiciel Nvivo :

- L'évolution du faisceau de tâches (**EFT**)

Une des thématiques importantes qui ressort des commentaires des enseignants a trait à l'augmentation des tâches non-pédagogiques (**ATNP**). Au sein de ces tâches, c'est le travail décrit comme « administratif » qui apparaît le plus souvent. Il est souvent décrit dans le cadre de la gestion des parcours des étudiants des écoles de musique dans les différents cursus proposés. Ce faisceau administratif, déjà repéré dans la littérature concernant les modalités d'évolution du travail enseignant (Maroy, 2006) est assorti de deux autres faisceaux de tâches. Le premier concerne l'exercice des tâches permettant la bonne tenue directe des prestations musicales, à savoir tout le travail technique autour de la scène : logistique régie et technique de la lumière et du son etc. Le second est relatif à l'organisation même des projets, de partenariats et de concerts et concerne donc tout le travail d'encadrement des groupes, de montage de projets, de communication et de valorisation du travail. La flexibilité que réclame ce type de tâche est souvent mentionnée :

D'un point de vue pratique, on transporte du matériel, on conduit des camions, on passe des commandes, on fait des prévisions budgétaires, on passe 3h par jour à répondre aux mails, etc. [Prof #267, homme, contractuel, établissement public, temps-plein, 30-35 ans].

Être présent bénévolement pour des ateliers (animer des jams sessions, faire plusieurs concerts par ans). [Prof #14, homme, CDI, établissement associatif, temps partiel, 40-45 ans].

Le deuxième volet de cette grande thématique du travail concerne la complexification des tâches pédagogiques traditionnelles (**CTPT**). Les réponses rangées sous cette catégorie sont nombreuses et variées : elles détaillent tout un tas de compétences qu'il est théoriquement

nécessaire de maîtriser pour faire son travail. En effet, les enseignants disent devoir être capables d'enseigner plusieurs instruments à la fois, adopter des pédagogies adaptées pour des grands groupes, enseigner l'improvisation, passer par l'oralité plutôt que par l'écrit, maîtriser plusieurs esthétiques, devoir travailler en pluridisciplinarité mais également à des niveaux différents. Sans qu'il soit nécessairement assorti d'un jugement positif ou négatif cet ensemble de tâches montre un étoffement du répertoire pédagogique des enseignants.

On nous impose de plus en plus de transversalité, d'ouverture, de liens entre les départements.
[Prof #100, femme, contractuelle, établissement public, temps partiel, 30-35 ans].

De plus en plus de pratiques collectives, faire de plus en plus d'arrangement pour adapter le matériel à l'instrumentarium et niveau des élèves, animer des séances en binôme qui oblige à de plus en plus du temps de concertation, certes enrichissante mais mangeuse de temps. [Prof #232, femme, titulaire FPT, établissement public, temps complet, 35-40 ans].

- L'évolution de l'organisation du travail (EOT)

La première sous-thématique de cette catégorie est liée à l'augmentation des liens avec le monde scolaire (ALMS). En effet, les nouvelles « demandes » mentionnées par les enseignants sont également accompagnées par l'apparition de plus en plus fréquente de tâches qualifiées « d'animation », souvent liées à des partenariats avec l'Éducation nationale. Le ton des témoignages, comme l'illustrent les verbatim ci-dessous sont presque essentiellement négatifs :

Il faut faire face à la demande des collectivités et des nouveaux rythmes scolaires. J'ai donc renoué avec l'animation [Prof #32, femme, auto-entrepreneuse, établissement associatif, temps partiel, 30-35 ans].

Aller dans les écoles pour des tâches qui sont très en dessous de nos compétences (je trouve bien d'aller dans des écoles mais dans des activités un peu travaillées, qui utilise un minimum nos compétences...) [Prof #209, homme, titulaire FPT, établissement public, temps complet, 40-45 ans].

Assez proches de cette catégorie, les enseignants font souvent référence au fait de devoir travailler de plus en plus, d'agir par le biais de partenariats et de projets (APP). Cette catégorie se manifeste le plus souvent en référence au fait de devoir travailler de moins en

moins en face à face pédagogique et de plus en plus en « hors les murs » ou par le biais d'actions menées avec d'autres institutions :

Aujourd'hui il faut prendre plus de choses en charge dans le cadre des projets (gérer aussi la communication, le lien aux autres structures, l'organisation logistique...) [Prof #15, homme, CDI, établissement public, temps complet, 45-50 ans].

Une autre thématique sensiblement présente est celle de l'influence de la commande politique municipale (ICPM) et de leur poids dans l'organisation du travail quotidien au sein de l'école de musique.

L'école de musique qui ne va pas "hors les murs" qui ne se montre pas est mal vue car elle a comme image de former une "élite inaccessible" et donc de ne pas s'ouvrir aux publics défavorisés. Aujourd'hui les élus veulent un retour sur investissement en termes de nombre de gens touchés. Il faut faire du nombre [Prof #118, femme, titulaire FPT, établissement public, temps partiel, 35-40 ans].

Le gros événement dans notre commune (comme dans tant d'autres) a été l'arrivée des TAP¹⁸⁸ ou NAP¹⁸⁹. Les élus se sont naturellement tournés vers nous pour proposer des activités. L'équipe était assez partagée : est-ce que ça relève ou non de notre métier ? Le directeur a négocié de bonnes conditions pour notre intervention et que n'interviennent seulement les professeurs à qui il manquait des élèves. Ce qui n'était pas mon cas, donc je n'ai pas été concernée [Prof #174, femme, titulaire FPT, établissement public, temps partiel, 35-40 ans].

Cette catégorie concerne l'influence de la perspective territoriale (IPT) dans la conduite de projets, amenant parfois les enseignants à organiser des activités qui donnent du sens à un territoire bien plus qu'à une activité culturelle ou musicale. Cette catégorie comprend également les références que font les enseignants au rayonnement territorial des projets dans lesquels ils s'investissent :

Il me semble qu'on nous demande de plus en plus de se montrer sur le territoire, et de travailler avec les autres activités artistiques ou non du territoire. Dans mon école, on va aussi vers de plus en plus de collectif, moins d'individuel [Prof #224, homme, CDD, établissement associatif, temps partiel, 20-25 ans].

¹⁸⁸ Temps d'Activités Périscolaires.

¹⁸⁹ Nouvelles Activités Périscolaires.

La dernière catégorie de cette thématique à trait au rôle que joue la contrainte économique dans l'organisation du travail (TCE). Cette catégorie concerne à la fois les références aux effets directs de la précarité du métier dans l'organisation du travail quotidien et l'idée que des principes économiques dictent une partie de l'organisation de l'activité pédagogique (penser au « rendement » économique de tel ou tel projet, à son coût, à son « retour sur investissement ») :

Demandes de rentabilité des investissements que représentent les écoles pour les élus (et encore plus depuis janvier dernier), d'où découlent des demandes d'animation du territoire sans aucune prise en compte de la dimension et de l'enjeu pédagogique. En gros, monter un ensemble d'élèves qui jouent vite et bien pour sillonner l'agglomération tous les samedis... [Prof #271, homme, titulaire FPT, établissement public, temps partiel, 35-40 ans].

- L'évolution du « public » (EP)

Cette grande thématique renvoie à l'influence que l'évolution progressive du public accueilli par les établissements d'enseignement spécialisé de la musique joue dans l'évolution même du métier. Elle recouvre de nombreux points ayant trait aux caractéristiques sociologiques du public, à son comportement, souvent qualifié de « consommateur », de « zappeur », aux modalités de travail et d'investissement personnel, souvent éloignées des attentes professorales. Il est également question des parents d'élèves, de leur rôle et de leur caractère « laxiste ». Certains commentaires à l'inverse font part du fait que les élèves n'ont pas véritablement changé dans les établissements.

Le public vient avec attentes différentes, qui si elles ne sont pas toujours très définies sont pourtant très affirmées. Difficultés du "travailler ensemble" dans les milieux associatifs (peu de bénévoles, difficultés à mobiliser pour les événements et projets) [Prof #186, homme, CDI, établissement associatif, temps partiel, 30-35 ans].

Les gens viennent consommer un cours de musique hebdomadaire comme ils iraient à une salle de sport pendant une heure. Le travail personnel devient inexistant. Je trouve qu'il est de plus en plus difficile de faire se déplacer les gens en dehors des heures de cours habituelles. Ils sont sollicités de manière continue à travers leurs nombreuses et diverses activités [Prof #30, homme, CDI, établissement public, temps-plein, 35-40 ans].

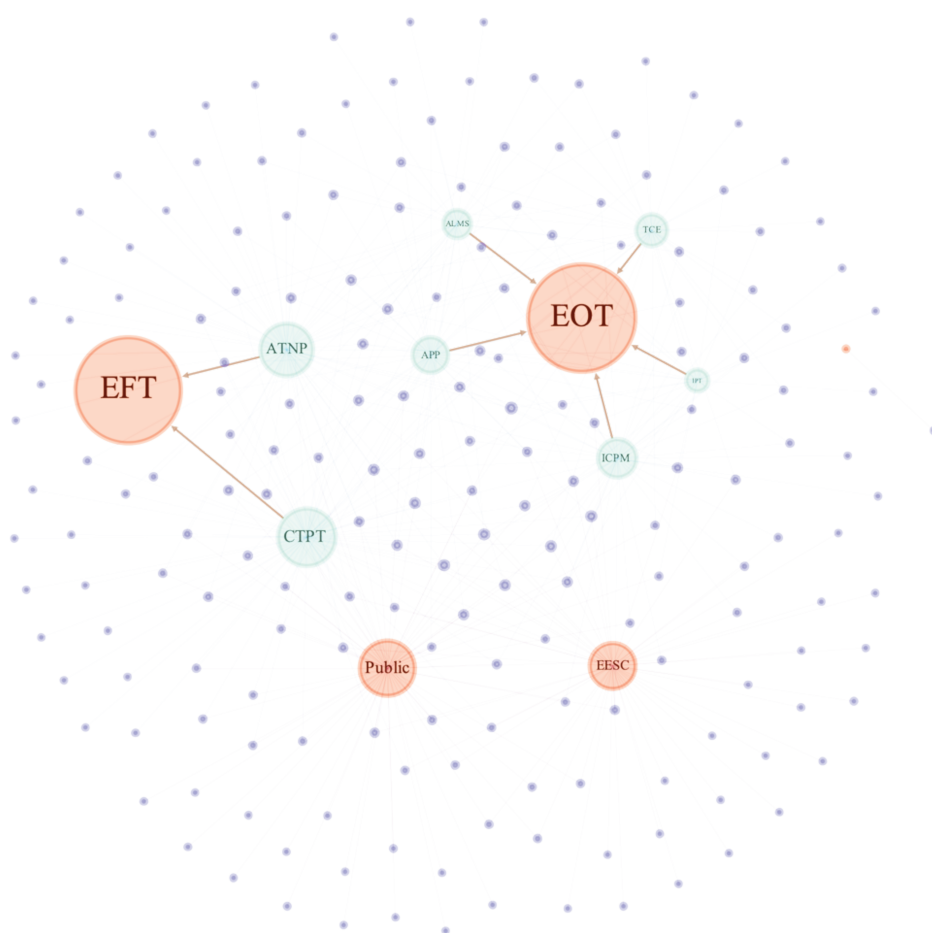
- L'évolution de l'environnement socio-culturel (EESC)

Enfin, la dernière thématique que nous avons pu relever dans les propos des enseignants est liée à l'évolution de l'environnement social, culturel et politique de l'enseignement artistique. Il y est tout d'abord fait mention de l'évolution générale des prescriptions étatiques en matière d'enseignement musical. Un second point est mentionné dans l'évolution du travail, c'est l'influence des TICE sur le travail et sur le comportement des élèves. Enfin, le changement social est perçu par certains enseignants comme un vecteur de changement dans le métier.

Nous devons créer des dispositifs plus en lien avec la pratique instrumentale et avec une ouverture esthétique sur les musiques actuelles et les nouvelles technologies afin de rendre les pratiques plus "accessibles" à un public toujours plus large et éclectique [Prof #265, femme, contractuelle, établissement public, temps-plein, 30-35 ans].

- Aucun (A)

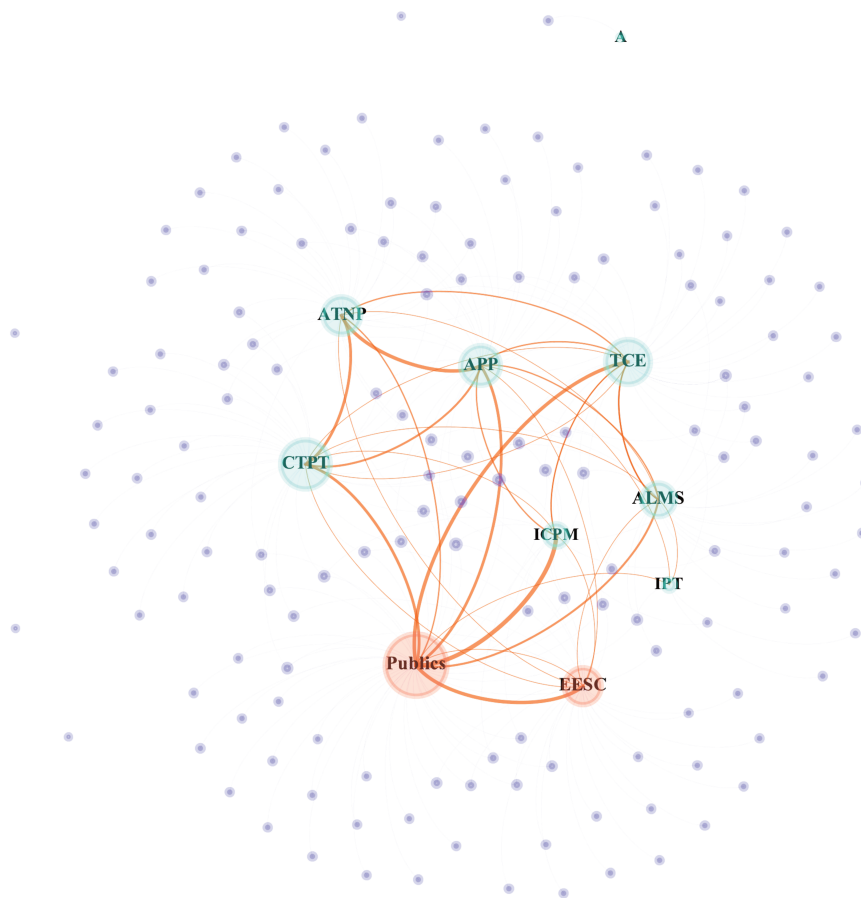
Certains enseignants considèrent qu'aucun changement dans le métier n'est repérable.



Grappe 1 : Organisation des thématiques liées aux changements dans le métier (n=148)¹⁹⁰

¹⁹⁰ Ce graphe a été réalisé via le logiciel Gephi à l'appui des données traitées dans Nvivo.

Au-delà des précisions sur les catégories, ce graphe donne à voir l'importance relative des thématiques (en rouge) les unes vis-à-vis des autres ainsi que des catégories (en vert) les unes par rapport aux autres. Nous pouvons ainsi observer l'importance des mentions relatives à l'évolution du faisceau de tâches (EFT) et à l'évolution de l'organisation du travail (EOT). Il montre également le faible nombre de mentions du fait qu'il n'y ait aucun changement. Si ce graphe nous informe sur l'importance relative des thématiques et des catégories les unes relativement aux autres, elle ne nous permet pas en revanche de prendre la mesure des associations qui sont faites entre ces catégories. En effet, une lecture rapide des verbatim cités précédemment nous informe sur le fait que les sources de changement sont fréquemment associées voire placées dans un rapport de causalité. Le graphe suivant permet de se faire une idée de l'importance des associations faites par les enseignants au sujet des sources de changement dans leur métier. Pour faciliter la lecture, nous avons délibérément enlevé deux thématiques (EOT et EFT qui ne renvoyaient qu'à l'agrégation de catégories) pour ne conserver que les éléments qui renvoyaient directement aux propos des enseignants.



Grphe 2 : Relations de causalité établies par les enseignants entre les différentes sources de changement dans le métier (n=148).

Comme dans le graphe précédent, les nœuds en violet indiquent les individus, les nœuds verts les catégories et les nœuds rouges des thématiques. L'épaisseur des liens en orange indique la force des associations. La thématique « publics » est assez fréquemment associée aux évolutions socio-culturelles (EESC) mais également à l'influence de la commande politique (ICPM), à la contrainte économique (TCE). Elle est également associée dans une moindre mesure à l'augmentation des projets et partenariats (APP) et à la complexification des tâches pédagogiques traditionnelles (CTPT). Il semblerait également que l'augmentation des tâches non-pédagogiques (ATNP), les partenariats et projets (APP) et la complexification des tâches pédagogiques traditionnelles (CTPT) soient fréquemment associés dans les propos des enseignants.

Ces résultats, tirés d'une enquête bien plus vaste sur des anciens étudiants aujourd'hui en poste dans une école de musique nous éclairent sur plusieurs points concernant leur travail. À notre sens, le résultat le plus net est celui de la sensation du changement dans le métier. En effet, ces différents témoignages donnent à voir, à l'inverse du discours sur l'immobilité des établissements d'enseignement artistique l'existence de changements, perçus comme substantiels par les enseignants. Aussi, les sources de ce changement sont multiples et touchent à des aspects très différents du métier. L'évolution du public, des formes de transmission, des manières de travailler, se conjugue, d'après les témoignages recueillis, à un volontarisme municipal souvent perçu comme imperméable aux questions artistiques, mû par des intérêts financiers et à des dispositifs pédagogiques qui sont souvent qualifiés avec une certaine distance, si ce n'est un certain dédain.

Ces quelques résultats justifient selon nous le fait d'approfondir l'enquête sur les liens entre les évolutions du travail enseignant et l'ensemble des acteurs proposant de modifier ce travail pour l'adapter à des finalités économiques, démocratiques etc.

4- Question de recherche

Comme nous avons tenté de le montrer dans cette partie, l'évolution des missions traditionnellement confiées aux établissements d'enseignement artistique peut et doit se lire à l'aune des mutations du secteur culturel ces quarante dernières années : l'influence des enquêtes sur les pratiques culturelles des français, les effets de la critique du paradigme de la légitimité culturelle, son remplacement progressif et partiel par celui de la diversité ou encore le rapprochement sans précédent avec le milieu scolaire constituent un ensemble d'éléments

incontournables pour comprendre ces changements. Au gré de la structuration des politiques culturelles et de la décentralisation progressive de l'enseignement artistique, les modalités de la régulation de l'activité des établissements et du travail des enseignants ont profondément évolué. Des établissements qui ne rendaient compte qu'à l'État ont dû se tourner davantage vers les pouvoirs locaux à la mesure que leurs édiles se saisissaient des questions de culture et d'enseignement artistique, d'autres établissements, davantage tournés vers des pratiques traditionnelles, domestiques, ont vu les frontières de leur action évoluer à mesure qu'ils ont été rattachés à des réseaux territoriaux d'enseignement artistique et à la mission de service public qu'ils sont amenés à remplir. Le travail des acteurs de ces institutions, depuis les directions jusqu'aux enseignants, a été amené à évoluer au fil des nouvelles missions confiées à ces établissements et sous l'effet de l'omniprésence de la critique vis-à-vis des institutions culturelles.

Ces bouleversements posent frontalement la question de l'actualité de la démocratisation des enseignements artistiques, opération à la fois incontournable et critiquée. Néanmoins, ils nous encouragent à ne pas saisir cette démocratisation à la manière d'une doctrine théorique, d'un projet politique, mais davantage comme un ensemble de procédures concrètes par lesquelles il est prévu d'élargir le public des établissements d'enseignement artistique. À ce stade de notre réflexion, la réflexion initiale qui motive cette recherche est relativement simple dans la mesure où, au regard de ce qui vient d'être énuméré, elle porte sur le fait de savoir **comment s'organise la démocratisation de l'enseignement artistique dans un contexte où elle est principalement l'affaire des collectivités territoriales.**

PARTIE II : Cadrage théorique

Introduction

Cette partie de la thèse entend présenter le cadre théorique mis en œuvre dans cette recherche. Elle s'appuie notamment sur les apports et les outils de la sociologie de la traduction (ou théorie de l'acteur-réseau) ainsi que sur une sociologie des répertoires normatifs des enseignants face aux dispositifs qu'ils doivent mettre en œuvre. L'articulation de ces deux approches, qui ont pour point commun de donner une certaine prégnance aux épreuves auxquelles les acteurs sont confrontés, nous permet de mieux comprendre comment se « fabrique » la démocratisation des enseignements artistiques à l'échelle territoriale tout donnant à voir ce que fait au travail enseignant d'être partie prenante de ce réseau. Aussi, ce cadre théorique permet de saisir les multiples associations qui font tenir l'ensemble des personnes, des idées et des objets qui entrent en jeu dans le processus de démocratisation des enseignements artistiques tout en donnant à voir plus précisément comment les enseignants organisent leur investissement dans ces projets.

Cette recherche part donc, selon une approche principalement réticulaire, de la fabrication du prescrit jusqu'à ce qu'il « fait » au travail des enseignants une fois mis en œuvre. Le premier chapitre de cette partie est consacré à la sociologie de la traduction. Nous la mobilisons pour étudier la façon dont la métropole parvient à mettre en mouvement, autour d'une prescription qu'elle est tenue de fabriquer, un ensemble hétérogène d'acteurs, afin d'atteindre un objectif qu'elle a fixé, à savoir démocratiser l'enseignement artistique sur son territoire en modifiant substantiellement l'organisation du travail enseignant dans les établissements d'enseignement artistique. Cette approche vise à mettre à distance les explications contextuelles et stratégiques en décrivant les chaînes de traduction qui relient ainsi les bureaux de la métropole aux salles de classe des établissements d'enseignement artistique métropolitains. L'étude des configurations de ce réseau nous permettra de mieux comprendre la complexité et l'hétérogénéité des processus sous-jacents à la démocratisation des enseignements artistiques et de dessiner des pistes d'interprétation d'éventuelles différences locales observées. Dans le second chapitre nous présenterons le modèle d'analyse des dispositifs proposé par Janine Barbot et Nicolas Dodier. Nous mobilisons ce cadre théorique pour saisir plus finement ce que le prescrit fait au travail des enseignants. En effet, dans la mesure où la sociologie de la traduction ne se concentre pas véritablement sur le sens des opérations des acteurs, nous avons plébiscité ce cadre théorique qui permet de donner à voir les répertoires normatifs sur lesquels s'appuient les enseignants pour donner du sens à leurs actions en contexte.

Chapitre 3 - Traduire et « fabriquer » la démocratisation

1- Sociologie de la traduction et questions éducatives

A translation, in ANT's sense, is an operation that transforms one particular problematic statement into the language of another particular statement (Muniesa, 2015).

Jusqu'à une période assez récente, on comptait peu d'exemples de travaux mobilisant la sociologie de la traduction (ou théorie de l'acteur-réseau [Actor-Network Theory] en anglais) dans les recherches en éducation ou plus largement le domaine des sciences de l'éducation et de la formation¹⁹¹ (Maroy et al., 2012 ; Lantheaume et al., 2008). Ces travaux, comme l'illustrent par ailleurs les recherches plus récentes convoquant cette approche, ont pour point commun de se situer dans la perspective générale d'une sociologie de l'action publique centrée sur les phases de « mise en œuvre » (Lessard & Carpentier, 2015) de réformes éducatives ou de dispositifs particuliers¹⁹² (Raybaud-Patin & Lefeuvre, 2018 ; Magogeat, 2017 ; Barrault-Stella, 2016). Une telle approche reste encore relativement confidentielle au sein des recherches en éducation (Fenwick & Edwards, 2010), et restreinte à des sous-domaines de recherches bien particuliers.

Décrire en quelques mots les fondements de la théorie de l'acteur-réseau est une opération plus que délicate. Même si certains ont pu souligner le sentiment d'étrangeté qui saisit le lecteur de sociologie « classique » découvrant cette approche et son vocabulaire bien particulier (Bénatouïl, 1999), cette difficulté de synthèse ne nous paraît pas due à un degré de

¹⁹¹ Une telle remarque est un peu moins fondée pour les travaux menés dans le monde anglo-saxon. Même si Fenwick et Edwards (2010) font un constat similaire, leur « revue de littérature » au sujet de la mobilisation de la théorie de l'acteur réseau en éducation tend à montrer la présence de travaux un peu plus nombreux et un peu plus anciens qu'en France.

¹⁹² Un constat similaire peut-être fait pour les travaux anglo-saxons, qui se sont dès le départ concentrés sur la fabrique ou la mise en œuvre de politiques éducatives (Fountain, 1999; Gaskell & Hepburn, 1998; Nespor, 1994). La littérature anglo-saxonne fournit cependant des exemples directement liés aux situations d'apprentissage (Fenwick & Edwards, 2010).

complexité ou d'abstraction plus marqué qu'ailleurs¹⁹³. Comme le soulignent les nombreux « porte-parole » de ce courant, la raison de cette relative indétermination repose essentiellement dans le fait qu'elle soit structurée comme un « kaléidoscope » (Mol, 2010), une constellation d'idées composée de différents :

tools, sensibilities and methods of analysis that treat everything in the social and natural worlds as a continuously generated effect of the webs of relations within which they are located (Law, 2007, p. 595).

La profusion de définitions qui résulte d'un tel constat (M. Dubois, 2017) complexifie le travail de présentation. Cette difficulté s'ajoute au fait que la « théorie de l'acteur-réseau » porte bien mal son nom (Latour, 2007a) dans la mesure où elle n'en est pas tout à fait une (Mol, 2010 ; Callon, 1999b) : elle ne propose pas d'explications sur la société¹⁹⁴, elle ne délivre à vrai dire pas de savoir positif sur le monde. Nous verrons par la suite qu'elle est plutôt une méthode, une manière « d'enregistrer » (Latour, 1996, p. 375) les associations entre des humains, des idées, des objets, etc.

Essentiellement¹⁹⁵ forgée dans le champ de la sociologie des sciences et des techniques, cette sociologie s'est peu à peu diversifiée et élargie à différents domaines et objets de recherche, allant jusqu'à constituer la « diaspora » que mentionnent certains porte-parole de ce courant (Law, 1999, p. 10) – et dont les recherches en éducation ne sont qu'une des nombreuses manifestations. Revenons rapidement sur les prémisses, les postulats, les notions et les outils constitutifs de la sociologie de la traduction.

¹⁹³ Il est à noter que le pas de côté considérable qu'opère cette approche vis-à-vis des courants plus classiques de la sociologie (« nature » des acteurs, définition d'un réseau, rôle de la « critique ») a pu être à l'origine de nombreuses incompréhensions dont une partie est à la source des débats et controverses qui ont marqué le développement de cette sociologie particulière depuis les années 1980. Aussi, comme le souligne Latour (2010), une des difficultés inhérentes à la compréhension de la sociologie de la traduction réside dans le problème de sa figuration. Si la lecture d'une AFC nous informe, sans épuiser sa complexité, sur les ressorts de la théorie des champs, aucune visualisation aboutie n'existe pour la théorie de l'acteur-réseau.

¹⁹⁴ Comme le souligne Mol (2010, p. 261), «ANT is not a theory. It does not give explanations, and neither does it offer a grid or a perspective».

¹⁹⁵ Hennion (2013) rappelle que le programme de recherches constitué autour de la sociologie de la traduction n'est au départ pas propre à la sociologie des sciences. Ses travaux sur la médiation (Hennion, 1993) en témoignent. Force est (néanmoins) de constater qu'une partie non négligeable de la littérature qui se développe dans le courant des années 1980-1990 est centrée sur la sociologie des sciences et quelques éminents porte-parole faisant partie de ce champ de recherches.

2- Quelques principes épistémologiques

2.1- Une attention aux objets

Si elle n'est pas tout à fait une théorie, la sociologie de la traduction ne repose pas moins sur une certaine conception de ce qu'est et de ce qui compose la « société ». Un premier point caractéristique de cette sociologie consiste en la prise en compte méthodique des objets (décrits comme des « non-humains ») dans l'analyse sociologique. Plus qu'un postulat, cette volonté s'inscrit dans les résultats principaux mis au jour par l'anthropologie des sciences et des techniques (elle-même inspirée par une lecture critique de l'ethnométhodologie), parmi lesquels il est possible de retenir le rôle tout à fait central des « objets » dans la « construction du social ».

Dans leur étude dédiée à la « vie de laboratoire », Latour et Woolgar (1996), montrent notamment que la construction des faits scientifiques repose sur un ensemble d'inscriptions et de médiations produites par tout un attirail d'instruments de mesure (des « inscripteurs ») et d'objets. Ce travail ethnographique décrit l'activité quotidienne des scientifiques comme la juxtaposition d'une somme d'éléments hétérogènes : les manipulations *in vivo* se superposent aux discussions avec des techniciens, qui elles-mêmes s'ajoutent à des négociations sur des rallonges budgétaires, à la révision de manuscrits, la critique de ceux des collègues, des demandes de financement, des colloques, etc. Pour revenir à la production de faits scientifiques, ces travaux donnent à voir l'activité des laboratoires comme le résultat composite de l'association entre chercheurs, secrétaires, machines, dispositifs, instruments de mesure et tout un tas d'autres acteurs humains et non-humains dont l'importance est telle qu'il n'existe pas d'hypothèses scientifiques sans leur concours (Latour, 2005) : ces dernières sont *l'effet* de l'association entre ces différents objets et les humains qui peuplent et entourent les laboratoires¹⁹⁶.

D'autres travaux portant sur les relations entre art et science (Hennion & Latour, 1993) ou encore sur le rôle indispensable des objets dans le maintien et la production d'une société humaine¹⁹⁷ (Latour, 1994), justifient la mise à distance d'une certitude sociologique qui

¹⁹⁶ Un argument similaire est proposé par Mol et Law sur la question du traitement de l'anémie (1995, p. 203) : « Ce n'est qu'ensemble qu'appareils et personnes rendent possibles la création de chiffres, d'un espace homogène à l'intérieur duquel les comparaisons prennent sens, et de frontières marquant les différences ».

¹⁹⁷ Dans cet article polémique, Latour tourne en ridicule une sociologie qui érige l'interaction de corps « nus » (entendre dénués d'objets) en point de départ de la constitution d'une société humaine. En montrant que cette

demeurait jusqu'ici un impensé : l'idée que les objets constitueraient le décor, la toile de fond passive ou encore le réceptacle symbolique des activités humaines¹⁹⁸. Callon et Law (1997) défendent notamment le fait que « les non-humains ne peuvent être considérés comme de simples ressources ou contraintes [...], les non-humains interviennent de manière active, c'est-à-dire qu'ils relancent l'action dans des directions inattendues » (p. 114)¹⁹⁹. Callon, Lascoumes et Barthes (2001), s'appuient sur les travaux d'Hutchins (1995) pour donner à voir le caractère actif d'une carte dans l'action de calculer la position d'un navire porte-hélicoptère en pleine mer :

dépassant le statut de simple prothèses qui viennent soulager les cerveaux humains saturés ou facilement saturables, [les objets] contribuent activement, chacun à sa manière, à la tâche collective: une carte, par exemple, apporte des informations qualitatives déjà codées, mais elle permet surtout des séries de mesures, non programmées à l'avance, utiles pour faire face à un problème inattendu de navigation. La carte ouvre des espaces d'actions et d'opérations que d'autres artefacts n'auraient pas rendues possibles, mais surtout que des humains livrés à eux-mêmes n'auraient pas pu entrevoir. Le meilleur des navigateurs, même s'il a une carte dans la tête, ne peut réaliser sur elle les mesures qui sont possibles avec un compas, un rapporteur et une règle graduée ! (p. 98).

Comme l'illustrent les recherches dédiées à la traduction des politiques éducatives (Maroy et al., 2012 ; Fenwick & Edwards, 2010 ; Lantheaume et al., 2008) la prise en compte méthodique des acteurs « non-humains » constitue un apport particulièrement important pour décrire avec précision comment émergent « the wild profusion of local practice » (Ball, 1994, p. 10) qui accompagne inmanquablement la mise en œuvre de politiques éducatives ou encore la diversité des acteurs et des enjeux qui coexistent dans un processus de fabrication de

conception (que l'on peut appliquer à toutes les sociologies qui, de l'interactionnisme à l'individualisme méthodologique, évacuent le rôle que peuvent jouer les objets dans la construction du social) s'applique bien mieux aux sociétés de babouins qu'aux humains, pour trait à la constitution des sociétés de babouins telle que décrite par les primatologues, il donne à voir la dimension particulièrement structurante qu'ont les objets (et plus largement les non-humains) sur la construction de la société.

¹⁹⁸ Pour illustrer ce contre quoi se construit ce propos, le lecteur peut se référer aux travaux d'Edelman (2012) sur l'architecture des bâtiments publics comme réceptacle d'une symbolique de la domination ou plus largement aux considérations classiques de la sociologie des inégalités scolaires (Boudon, 1985; Bourdieu & Passeron, 1970) qui font de la matérialité de l'école une toile de fond sans véritable importance dans la production des inégalités scolaires.

¹⁹⁹ Une telle affirmation a souvent été caricaturée dans la mesure où elle imputerait aux agrafeuses le pouvoir de se mouvoir d'elles-mêmes. Si l'on accepte de sortir de la caricature, prêter la capacité aux « non-humains » d'intervenir, c'est accepter de ne pas les considérer comme les intermédiaires transparents de l'action humaine. La sociologie du goût développée par Hennion en est une illustration, montrant que le goût est une activité composée qui passe par un collectif, des situations, des dispositifs, l'engagement du corps et des retours de l'objet goûté (Hennion, 2007). Voir également les propos d'Alan Turing sur sa célèbre machine, cité par Latour (2004b, p. 247-248).

l'action publique (Lascoumes, 1996). En ce qui nous concerne, il semble en effet complexe de suivre la fabrication d'un instrument d'action publique (le schéma métropolitain des enseignements artistiques), ou sa mise en œuvre, sans prêter attention aux nombreux instruments, comptes rendus, graphiques, bâtiments qui soutiennent et modèlent ce processus, avec les humains, et qui permettent de le faire émerger. La prise en compte et l'intégration systématique des « non-humains » est caractéristique de cette sociologie de la traduction.

2.2- Le principe de symétrie généralisé

Le « principe de symétrie » initialement développé par le sociologue des sciences britannique David Bloor, figure de proue du « programme fort » pour la sociologie des sciences, ambitionnait de traiter de la même manière et par le biais des mêmes explications l'échec ou la réussite d'une théorie scientifique, autrement dit, congédier le recours à la « vérité objective d'une découverte », « au talent d'un homme », (on pourrait aussi dire à la justesse d'un constat politique) pour expliciter la (non-) réussite et la (non-) prolifération d'une théorie scientifique. Le principe de symétrie généralisé²⁰⁰ – version étendue du principe de symétrie « original »²⁰¹ – défendu par les tenants de la sociologie de la traduction est exposé dans un article de Callon (1986) dédié à l'étude du secteur des coquilles Saint-Jacques :

Il ne s'agit plus seulement d'expliquer dans les mêmes termes les différents points de vue et argumentations qui s'opposent au cours d'une controverse scientifique et technique. Puisque les acteurs mêlent en permanence considérations sur la société et sur la nature, nous imposons à l'observateur d'utiliser un seul répertoire pour décrire les points de vue en présence, que la controverse ou les désaccords portent sur des enjeux scientifiques ou techniques ou sur la constitution de la société. (p. 176).

Cette perspective méthodologique, en étendant aux objets et au grand partage entre nature et société la symétrie, permet de placer sous un même régime « descriptif », (sous un même *infralangage* que nous décrirons plus bas) un ensemble d'acteurs humains et non-humains, de traiter symétriquement l'action de l'individu Pasteur, des boîtes de pétri, des hygiénistes ou encore des microbes (Latour, 2011), d'expliquer dans les mêmes termes (symétriquement

²⁰⁰ Il va sans dire que l'élargissement du principe de symétrie aux non-humains et aux distinctions classiques nature/culture a été l'objet d'intenses débats sur le statut prêté aux humains. Pour une synthèse et une mise en perspective de ces critiques, voir Dubois (2017).

²⁰¹ On peut souligner avec Lemieux (2012a), qu'un tel principe s'inscrit dans la filiation du programme Durkheimien dans la mesure où l'explication d'un fait social doit être cherchée parmi les faits sociaux antécédents, et non parmi les états de la conscience individuelle.

donc) l'action des uns et des autres – ce que le titre de l'article de Callon illustre, par ailleurs, en mentionnant la domestication des coquilles Saint-Jacques et des pêcheurs de la baie de Saint-Brieuc. Comme nous le soulignons plus haut, le principe de symétrie doit se comprendre comme un artefact méthodologique, un détour nécessaire pour rendre aux objets la place qu'ils occupent dans l'assemblage du « social ». Il n'est pas un plaidoyer visant à doter les objets d'un pouvoir d'action autonome, d'une stratégie en propre comme les agrafeuses dont il était question dans une note de bas de page plus haut. Dans ce même prolongement méthodologique, une telle approche s'appuie sur une notion ici aussi caractéristique de cette sociologie : la notion d'actant. Importée de la sémiologie de Greimas, elle permet de qualifier indistinctement ce qui agit à l'intérieur d'un réseau sans lui donner une figuration *a priori*. Pour reprendre la définition qu'en donne Latour (2004a) :

Actant est un terme de sémiotique pour recouvrir à la fois les humains et les non-humains ; est acteur tout ce qui en modifie un autre dans une épreuve ; des acteurs on peut seulement dire qu'ils agissent ; leur compétence se déduit de leurs performances ; l'action, à son tour, est toujours enregistrée au cours d'une épreuve et par un protocole d'expérience, élémentaire ou non (p. 349).

Partant de ce principe, un actant est quelque chose ou quelqu'un qui agit ou à qui il est attribué une action. Ainsi, à l'inverse de textes sociologiques « classiques », le terme d'acteur (ou d'actant quand il n'est pas figuré), tel qu'il est entendu par la sociologie de l'acteur-réseau ne présume justement pas une forme humaine (il peut être un texte, une bactérie, un mail, une paire de jumelles, une idée, une rame de métro), et encore moins, comme le défend la sociologie de Crozier, un modèle stratégique de l'action (Crozier & Friedberg, 1977). La sociologie de l'acteur-réseau est un moyen de se débarrasser de ce dualisme entre, d'un côté l'acteur (mû par des intérêts, des besoins, etc.) et de l'autre le système (qui nourrit des fins particulières qui dépassent les individus).

2.3- Recomposer l'acteur

Dans son plaidoyer pour la sociologie de la traduction, Mol (2010) souligne que l'acteur y est conçu comme quelque chose (ou bien entendu quelqu'un) qui fait une « différence », qui n'est pas remplaçable sans coût. Ce point est aisément applicable à des humains, dont on sait que l'absence ou le changement, par exemple au sein d'une organisation est cruciale ou à des objets, comme a pu l'illustrer Latour (2007b), en s'appuyant sur l'exemple de portes

automatiques, de porte-clefs dans les hôtels ou encore des clés des portails berlinois. Mol rappelle ensuite que les acteurs sont hétérogènes : ils sont rarement ces « corps nus » dont nous parlions plus haut. Il n'est pas ici question de dire qu'ils sont hétérogènes au sens où l'entend par exemple Lahire (1998), l'Homme et la pluralité de son « moi » n'étant pas la focale de l'acteur-réseau. Ils sont plutôt équipés, associés à d'autres acteurs dont ils peuvent devenir les porte-parole, fabriquant ainsi des assemblages particuliers, des acteurs-réseaux. Pour donner un peu plus de substance au propos, nous pouvons citer Callon et Law (1997), qui soulignent qu'on peut considérer que l'acteur « Pasteur » est un acteur composé d'un ensemble hétérogène d'humains et de non-humains, un acteur-réseau dans la mesure où :

Dans Pasteur-réseau, on trouve un laboratoire, des souches dociles, des carnets de notes, des statistiques et même [...] les vaccins traités chimiquement par son collègue Joseph-Henri Toussaint. Et l'on pourrait ajouter à cette liste de nombreux autres éléments : la ferme de Pouilly-le-Fort, les journalistes assistant à l'expérience spectaculaire qu'y organise Pasteur, les moutons mourant dans les champs infectés, les électeurs français qu'il s'efforce de convaincre. Pasteur [...] est beaucoup plus qu'un corps interagissant avec d'autres corps. Il est une combinaison d'un grand nombre d'éléments variés qui produisent, par leur simple association, Pasteur-le-grand-chercheur, qui n'existe pas en dehors de ce réseau qui constitue à proprement parler son corps et son esprit. (p. 102).

Comme l'illustre l'exemple de Pasteur, la théorie de l'acteur réseau se place du côté des anthropologues de la cognition (Hutchins, 1995 ; Suchman, 1987) dans la mesure où elle considère que l'action est nécessairement située et distribuée dans un ensemble d'entités distinctes. C'est d'ailleurs pour cette raison que l'acteur-réseau s'intéresse moins à l'origine de l'action qu'à sa direction. Mol (2010) souligne également que le cas inverse à l'exemple pastorien existe : il existe des innovations sans qu'un porte-parole rafle la mise du réseau, qu'il puisse parler et être qualifié lui-même en son nom. Enfin, elle souligne qu'un acteur est à même d'agir même quand il lâche prise, même quand il « s'abandonne ». On rappellera alors le travail d'Hennion et Gomart montrant justement dans quelle mesure le lâcher-prise ou l'abandon à la musique est tout sauf une attitude passive : le plaisir éprouvé par les amateurs de drogue ou de musique (Gomart & Hennion, 1999) émerge d'une préparation minutieuse et d'un apprentissage particulier de sa propre sensibilité. La relation de coproduction de l'acteur et du réseau auquel il se rattache donne à l'actant une texture particulière que Callon (2006a) décrit ainsi « que leur identité dépend de l'état du réseau considéré et des traductions en cours, c'est-à-dire de l'histoire à laquelle ils participent » (p. 243).

Ainsi, la théorie de l'acteur-réseau ne propose pas véritablement une théorie de l'action, ni même une définition fermée de l'acteur dans la mesure où elle pose seulement que l'acteur n'est pas une unité monolithique, mais plutôt une entité composée, recomposable, à la fois irréductible et définie par l'état particulier d'une somme de réseaux auxquels elle est reliée. Comme le résume Latour (2010, p. 258), « un acteur c'est la liste de ses relations plus la transformation que chacun des items de la liste a subi au voisinage ou à l'occasion de cette relation ». Cette définition laisse ouvert le répertoire de ce que peut être un acteur. Si cette ouverture est extrêmement intéressante dans la mesure où elle laisse à l'enquête le soin de déterminer ce que sont dans le cas précis les acteurs, elle ne propose absolument aucun modèle de compétence humaine, ce qui constitue, des mots mêmes de certains des promoteurs de la sociologie de la traduction, une des taches aveugles de cette approche (Latour, 1996, p. 373).

2.4- Le réseau comme ontologie

De quoi est faite la société ? À cette question, la sociologie de la traduction répondra probablement dans un premier temps qu'elle est mal posée et dans un second que l'objectif de l'enquête est de la recomposer à partir des traces que laissent les différents acteurs et non-humains de leurs associations, traces qui composent autant de *réseaux* qui définissent à travers leur évolution, comme nous venons de le voir, l'identité fluctuante des acteurs. Voilà ici aussi une autre métaphore caractéristique de la sociologie de l'acteur-réseau, qui d'ailleurs est souvent mal comprise. Les réseaux de cette sociologie ne sont pas tout à fait comparables aux réseaux de métro ou aux réseaux téléphoniques, ces derniers ne représentant qu'une façon très particulière de se figurer un réseau (structuré, organisé autour de points de passage solides) tout comme ils ne sont pas comparables aux réseaux tracés par la sociologie des réseaux sociaux, qui de leur côté ne donnent à voir que des acteurs humains ou des institutions dont la représentation (sous forme de points) n'informe en rien de leur nature elle-même réticulaire et nécessairement composée (Latour, 1996). Dans ce même article, Latour souligne qu'il est nécessaire de concevoir les réseaux comme un moyen (celui de se débarrasser *a priori* des grands partages, ou plutôt de comprendre comment ils en viennent à se composer) et comme une ontologie (la société est le résultat d'un ensemble de réseaux qui doivent être suivis et retracés par l'analyste). Le recours à cette ontologie des réseaux permet de dépasser des dualismes classiques du proche et du distant²⁰², de l'individuel et du collectif,

²⁰² Comme le soulignent Mol et Law (1995), « dans un espace de réseau la proximité n'est pas métrique [...]. La proximité à au contraire à voir avec l'identité d'une configuration sémiotique. C'est une question d'éléments de réseau et de la façon dont ils sont raccordés les uns aux autres. Des lieux dotés d'un ensemble d'éléments

du micro et du macro, de l'intérieur et de l'extérieur et du recours au contexte. Cette ontologie des réseaux permet de souligner que ce n'est que par une transaction particulière, une association, qu'un acteur devient plus grand, proche qu'un autre (Callon & Latour, 2006, p. 15). Un bon moyen de revenir sur le sens que l'on peut d'attribuer aux réseaux décrits par la sociologie de la traduction peut être de considérer rapidement les origines sémiotiques de cette approche. Comme le rappelle Mol (2010), la sociologie de la traduction conçoit la notion de réseau comme un élargissement à l'ensemble de la société (objets y compris) de la sémiologie Saussurienne – d'où l'expression *material semiotics*, assez souvent utilisée dans la littérature anglo-saxonne pour décrire ce type d'approche (Law, 2009). Dit autrement, les signifiants n'acquièrent pas leur sens dans la vérité de leur relation aux signifiés mais, à l'inverse, dans la relation de similarité ou de différence avec d'autres signifiants, ce qu'elle illustre à partir de l'exemple d'un poisson :

A fish depends on, is constituted by the water it swims in, the plankton or the little fish that it eats, the right temperature and pH and so on. Fish relate to meat as well – if only because they compete in food markets (Mol, 2010, p. 257).

Ce que Mol signale à travers cet exemple c'est que le poisson se définit en relation avec la totalité de ces éléments, tout en restant irréductiblement un poisson²⁰³.

La notion de réseau, telle que proposée par la sociologie de la traduction tient à la fois pour ontologie et pour principe méthodologique. Si les acteurs sont définis par leurs relations et ce qu'ils leur font, alors il est possible de considérer la société comme un ensemble de réseaux plus ou moins connectés les uns aux autres. Retracer les associations entre les points du réseau et évaluer les redéfinitions et les recompositions que provoquent l'ajout ou l'effacement de certaines connexions devient le seul moyen de décrire une réalité qui est devenue « plate » (Latour, 2007a). Il n'est dès lors plus utile de recourir au contexte, ni à aucun élément qui serait extérieur au réseau en question pour décrire les associations.

semblables et reliés entre eux de manière semblable sont proches les uns des autres, tandis que d'autres, dont les éléments ou leur relation sont dissemblables, sont éloignés » (p. 203).

²⁰³ La focalisation de cette sociologie sur l'irréductibilité des actants se comprend mieux si l'on rappelle la teneur des débats des années 1980 sur les causes sociales de la production scientifique, où certaines explications en venaient à avancer que la production d'un fait scientifique *n'était qu'un effet* d'une lutte de pouvoir au sein d'un champ ou de l'influence du libéralisme économique etc. En matière de sociologie de la culture on comprend bien l'intérêt de cette position d'irréductibilité dans le débat qui oppose critique sociale de la production du goût (l'amour des œuvres n'est que le reflet d'une position dans l'espace social) et esthétique des œuvres (les œuvres sont appréciées parce qu'elles sont « objectivement » belles). Sur le sujet voir Hennion (1993).

2.5- Épreuves

Un des avantages de l'utilisation de la sociologie de la traduction dans le domaine des recherches en éducation repose, selon nous, dans le fait qu'elle oblige (contre un certain idéalisme pédagogique) à ne pas faire des caractéristiques intrinsèques d'une pratique pédagogique, d'un dispositif de formation, d'une théorie pédagogique de leur potentielle réussite (ou échec) mais plutôt de se concentrer sur les médiations qui en conditionnent la saisie ou l'abandon et qui en définissent l'identité. En bref, elle est une « bonne excuse » pour mettre à distance les débats classiques sur le bien-fondé d'une méthode donnée ou les qualités supposées de tel ou tel dispositif numérique innovant, par exemple. Dans la mise au jour et l'analyse des médiations et des traductions, la notion d'épreuve joue un rôle central.

La sociologie de la traduction partage avec l'ensemble des sociologies dites « pragmatiques » (Lemieux, 2018), un intérêt commun pour les épreuves. Dans une perspective constructiviste (Lemieux, 2012a), les épreuves constituent l'unité par laquelle se performe la société, par laquelle elle se compose : c'est l'unité par laquelle on peut observer le monde social en train de se faire. Comme le souligne Lemieux (2018), cette « unité » contient tout un ensemble de postulats constitutifs des sociologies pragmatiques et qui sont partagés par la sociologie de la traduction. En effet, la notion d'épreuve permet dans un premier temps de mettre en avant la réversibilité de l'ordre social. En effet, les moments d'épreuve, qu'il s'agisse de minuscules épreuves (par exemple faire démarrer sa voiture le matin) ou d'épreuves plus conséquentes²⁰⁴ (arriver en retard au travail, ou ne pas y arriver du tout), permettent de mettre en avant la plasticité des hiérarchies, des positions, elle suppose, comme le dit Chateauraynaud (1991b, p. 161), la « possibilité d'un changement d'état ». Dans un second temps, la forme épreuve incarne à plusieurs titres l'exigence méthodologique du principe de symétrie. En mettant en avant l'incertitude de l'issue de l'épreuve, elle ne présage pas les gagnants et les perdants à l'avance, elle ne présuppose pas qu'une domination particulière permettra à l'avance de trancher de son issue²⁰⁵. La notion d'épreuve laisse également la place à l'observation de la résistance de la matérialité du monde, ce qui donne potentiellement une place prépondérante à

²⁰⁴ Si l'on s'attarde ici sur l'importance des épreuves, il va de soi qu'une épreuve peut porter sur n'importe qui ou n'importe quoi, comme l'illustre par exemple les nombreux exemples tenant à l'expertise analysés par Bessy et Chateauraynaud (2014) ou encore à la vente de rue citées par Callon (2017).

²⁰⁵ Cet état de fait ne présuppose pas non plus qu'il n'existe pas de relations de pouvoir et donc, potentiellement une stabilité dans l'asymétrie des relations entre acteurs. On trouvera dans les travaux de Chateauraynaud (2015) une réponse pragmatiste à la question classique de la domination, incarnée par la notion d'emprise, entendue comme « prise de contrôle des expériences du monde social par certains acteurs, individus ou groupes ».

la résistance (ou la défaillance) des corps et des objets dans les épreuves, rattachable au principe de symétrie généralisé (Lemieux, 2012a).

À la différence du modèle des économies de la grandeur ou des sociologies pragmatiques plus centrées sur les régimes et les grammaires de l'action, la sociologie de la traduction plébiscite un modèle de l'épreuve basé sur la force. Ce qu'il faut entendre à travers cette expression, c'est que ce qui détermine l'issue d'une épreuve, ce n'est pas la nature des arguments opposés (comme c'est le cas des épreuves étudiées par les sociologies pragmatiques) c'est le nombre et la tenue des associations qui sont en jeu. Comme le mentionne Latour (2005, p. 228), la réalité c'est « ce qui résiste » aux épreuves de force. En somme, cette définition relationniste de la réalité part du principe que ce qui est vrai, c'est ce qui n'est en l'état actuel des choses pas remis en question par l'épreuve de force. Ainsi, « le social ne peut être saisi que par les traces qu'il laisse (au cours d'épreuves) lorsqu'une nouvelle association se crée entre des éléments qui ne sont aucunement « sociaux » par eux-mêmes » (Latour, 2007a, p. 17). Selon Martucelli (2015), l'épreuve sanction, telle que mobilisée par les sociologies pragmatiques, peut s'entendre, c'est là sa force et sa faiblesse, comme l'importation et la généralisation à toute la société de la métaphore du laboratoire, les risques étant que comparaison ne soit pas toujours raison...

Le modèle d'épreuve proposé par la sociologie de la traduction provient de l'étude des controverses scientifiques. Il s'appuie, du côté de la sociologie de la traduction, sur une approche entièrement agnostique qui met de fait à distance le poids des valeurs ou encore des croyances sur le déroulement et l'issue des épreuves. À l'inverse c'est la solidité et la longueur des réseaux en présence lors de l'épreuve qui détermine son issue. Ces épreuves de force ont alors pour finalité de produire d'un côté de la subjectivité et de l'autre de l'objectivité. Ce qui tient à la fin de l'épreuve en sort renforcé plus objectif qu'au départ (que l'on pense à une victoire syndicale ou à une réunion qui s'est très bien passée) ou à l'inverse affaibli, subjectivé. Ainsi c'est l'identité même des porte-parole qui sort modifiée de l'épreuve, qui peut ainsi s'entendre comme une « crise de la représentation » (Lemieux, 2011).

2.6- Indéterminaton

Ainsi la sociologie de la traduction décrit le social en partant du principe que celui-ci se constitue à travers la diversité et l'hétérogénéité des éléments, humains et matériels qui le composent et mobilise des principes méthodologiques comme la symétrie généralisée et des

termes comme celui de réseau ou encore « d'actant » pour mentionner sans figurer ce qui agit. Cette hétérogénéité constitutive de la réalité pousse à considérer les distinctions classiques entre science, société, nature, culture, économie, justice, humain, non-humain comme un résultat plutôt que comme un point de départ. Comme le soulignent Fenwick & Edwards (2010) « they tend to be network effects as subjects, objects, agency and actions are taken to emerge from the particular networks through which they co-emerge » (p. 3).

En effet, si l'on part du principe que la société est « performée » par l'organisation réticulaire d'un ensemble d'acteurs à la fois humains et non-humains dont on ne peut par avance dire ce quel rôle ils viendront jouer, ni quelles catégories ils vont concourir à produire, la sociologie de la traduction implique de revenir sur l'existence de catégories *a priori*, ou, pour reprendre les termes de Latour, de grands partages entre science, politique et société. Une telle position a pu être exprimée dans les premiers travaux de Latour et Woolgar (1996) montrant que la science en train de se faire mobilise nombre d'éléments provenant de différents mondes, à tel point qu'à la fin, il est bien risqué de dire que la science serait un domaine tout à fait autonome et surtout distinct de la politique. Dans le chaos apparent dessiné par cette perspective, un des objectifs de la sociologie de la traduction, c'est de donner à voir comment les choses émergent, se composent et se recomposent, comment elles tiennent dans le temps, comment elles parviennent, en dépit de l'incertitude et de la réversibilité des relations, à devenir des boîtes-noires, autrement dit, des faits qui ne posent plus question – à moins d'être ré-ouvertes à l'occasion d'une controverse.

2.7- Boîte noire

Les réseaux sont composés d'acteurs humains, d'objets, de machines, et d'éléments hybrides. Nous avons vu que ce qui permettait de discerner la « taille » d'un acteur, c'est l'étendue de son réseau. C'est en cela que l'on peut dire que Pasteur a pu dépasser ses nombreux critiques et les sceptiques de l'époque, c'est parce qu'il était connecté à un ensemble d'alliés humains et non-humains suffisamment étendu pour lui garantir une certaine assise. La félicité des réseaux dépend également de la fiabilité de leurs nœuds. C'est ici que nous introduisons la notion de « boîte noire ». Latour (2005, p. 319) définit une boîte noire comme un « fait établi ou un objet non problématique ». Il ajoute également que ces boîtes noires sont des objets composés, qui agissent comme « un tout unique » seulement lorsqu'elles sont stabilisées par un ensemble de forces. Ici aussi, il n'est pas nécessairement question de partir du principe que

les boîtes noires sont solides et fermées pour toujours. En effet, le propre d'une controverse (ou d'une panne) c'est justement d'ouvrir une boîte noire. « Les vaccins contre le COVID-19 sont un bon moyen de se prémunir des cas graves du virus ». « Le dédoublement des classes de CP sont un bon moyen d'améliorer les résultats scolaires ». Ces deux énoncés sont des boîtes noires, des faits établis... jusqu'à ce que leur stabilité soit remise en cause. C'est d'ailleurs à ce moment que reparaît la nature composite de ces faits ou de ces énoncés. Aussi, les travaux attentifs à la maintenance des réseaux (Denis et Pontille, 2010) tracent un parallèle intéressant avec ceux du champ de l'analyse du travail, qui mettent notamment en évidence que c'est une des conséquences de la panne que de rendre visible le travail nécessaire au maintien des choses.

Une boîte noire c'est donc « un grand nombre d'éléments qui se comporte comme un seul » (Latour, 2005, p. 320) et dont le maintien – pourrait-on rajouter – résulte d'un processus de mise en équivalence, de « traduction », qui est au centre de l'enquête pour la sociologie de l'acteur-réseau.

L'idée n'est donc pas ici de dire qu'il n'existe pas de distinction entre la science et la société, entre l'humain et le non-humain mais que ces catégories sont produites, sont l'effet de l'entrecroisement d'un ensemble de réseaux qui ne peuvent être données à voir que par le truchement de l'enquête : on ne peut a priori bâtir l'enquête à partir de ces catégories puisqu'elles sont le résultat provisoire d'un assemblage particulier. Comme l'illustre l'étude de Mol et Law (1995), l'existence de cartes délimitant les frontières régionales de zones « touchées » par l'anémie n'est « que » l'effet de la stabilité d'un réseau de mesure de l'hémoglobine. C'est ce réseau, composé de professionnelles de santé, d'instruments de mesure de l'anémie, du sang des patients et des produits nécessaires à sa stabilisation qui permettent de faire émerger ces cartographies. Ainsi, à l'inverse des modèles prenant pour des données de départ la “nature” ou le “social”, cette sociologie part de l'irréductible et de l'incommensurable, pour recomposer la société (Latour, 1996, p. 370).

3- Le modèle de la traduction

Une fois posés quelques principes caractéristiques de la sociologie de la traduction, le temps est venu de présenter le modèle à partir duquel il est proposé de remonter le fil de la construction du social, le fil par lequel il devient possible d'ouvrir les boîtes noires sur

lesquelles reposent des réseaux complexes pour comprendre de quelles manières elles sont assemblées, dans quelle mesure elles tiennent et permettent d'opérer des partages, construire des territoires ou encore bâtir des frontières. En effet, comme le rappelle Latour (2007b) « *le sort d'un énoncé est dans la main des autres et toute méthode de suivi d'une innovation n'a pas d'autre but que de reconstituer à la fois la succession des mains qui transportent l'énoncé et la succession des transformations qu'il subit. Impossible d'avoir l'un sans l'autre* ». (p. 50).

Dans un article dédié à l'étude de la stabilisation d'un corpus scientifique portant sur les coquilles Saint-Jacques, Callon (1986) décrit les quatre étapes du modèle de la traduction, quatre phases qui constituent un processus durant lequel l'identité des acteurs, la possibilité d'une interaction, les marges de manœuvre et le rôle de chacun sont négociés et délimités.

3.1- Problématisation

Cette « première » étape résume le travail de définition d'un enjeu ou d'un ensemble d'enjeux (on rejoint ici par exemple les travaux classiques de sciences politiques montrant qu'une grande part de l'activité politique consiste en la configuration de problèmes). Ces enjeux peuvent prendre la forme de questions et dans le cas qui nous concerne donner ce type de résultats : comment faire pour rendre les écoles de musique plus attrayantes pour les publics qui ne s'y inscrivent habituellement pas ? Comment pallier la défection de l'État dans les finances culturelles locales ?

Il va de soi que des questions générales peuvent entraîner la fixation de questions particulières, bien plus précises mais c'est justement le développement du processus de traduction qui amène au déplacement progressif des enjeux initiaux vers des enjeux plus particuliers (Latour, 2005). Ainsi, avant de bifurquer vers la définition de sous problèmes, de détours, la phase de problématisation engage un mouvement de définition des acteurs impliqués dans le problème. Il s'agit finalement ici d'une vision assez proche du modèle proposé par Felstiner, Abel et Sarat (1980) à ceci près que cette phase de *naming* est élargie à un ensemble d'acteurs humains et non-humains. Le mouvement de problématisation donne en quelque sorte une « identité », un rôle, une fonction aux actants qui sont mentionnés, c'est un moment d'entre-définition des acteurs, que l'on peut traditionnellement remonter par le biais d'inscriptions (compte-rendu, entretiens ...). La problématisation c'est également d'après Callon le moment où se définissent des points de passage obligé (PPO). Un PPO, c'est assez

simplement un acteur, une mesure, une norme par laquelle il est nécessaire que toutes les entités convoquées passent pour régler le problème en question. Bien entendu, la définition de PPO est une activité hautement controversée dans la mesure où elle sous-entend l'idée de dévier les entités citées de leur trajectoire habituelle. En ce qui nous concerne, on peut imaginer que la définition d'un dispositif particulier ou d'une mesure particulière comme condition *sine qua non* de l'élargissement du public des établissements d'enseignement artistique dévie substantiellement tous les acteurs cités de leur trajectoire habituelle. Callon, Law et Rip (1986) résumant ainsi la phase de problématisation comme

a form of translation that posits an equivalence between two problems that requires those who wish to solve one to accept a proposed solution for the other. Accordingly, a form of control that involves imposing an itinerary upon others by making oneself indispensable to them. (p. XVIII).

Résulte de l'imposition de ce nouvel itinéraire et d'une identité particulière un système d'associations, un « réseau de problèmes et d'entités au sein duquel un acteur se rend indispensable (Callon, 1986, p. 185). Reste à savoir comment cet acteur, sur lequel se centre l'enquête, parvient à imposer ses vues (et ses problèmes), au moins momentanément, aux entités qu'il convoque.

3.2- Intéressement

La phase d'intéressement correspond à la mise en pratique du schéma de problématisation. C'est en somme la description des moyens par lesquels un acteur parvient à faire accepter son problème à d'autres et ainsi à obtenir d'eux qu'ils fassent un « détour » dans leurs trajectoires respectives. L'idée ici est de décrire la mise en place de stratégies d'intéressement (dispositifs, discours, etc.) pour faire en sorte que les personnes définies durant le processus de problématisation passent par les PPO prévus. Comme le souligne Callon (*Ibid.*), « *Nous appelons intéressement, l'ensemble des actions par lesquelles une entité (...) s'efforce d'imposer et de stabiliser l'identité des autres acteurs qu'elle a définis par sa problématisation. Toutes ces actions prennent corps dans des dispositifs* » (p. 185). L'intéressement est une tentative pour se mettre entre, pour faire obstacle à des actants potentiellement indésirables et faire en sorte que l'on soit suivi.

Latour (2005, p. 261-292) souligne la pluralité des modalités d'intéressement à travers cinq exemples qui peuvent avoir lieu dans le processus de fabrication des faits scientifiques. Il

montre à ce titre qu'il s'agit là d'un processus pluriel qui ne présage pas nécessairement la domination des plus forts sur les plus faibles mais qui opère un recours fréquent à la *mêtis* des innovateurs²⁰⁶, illustrée à travers diverses « tactiques » de déplacement, de création de nouveaux buts, de nouveaux groupes sociaux ou encore par des moyens d'invisibilisation des détours proposés aux acteurs.

3.3- Enrôlement

La phase d'enrôlement est la suite logique d'un intéressement réussi. Comme le souligne Callon (*Ibid.*, p. 190), « L'enrôlement désigne le mécanisme par lequel un rôle est défini et attribué à un acteur qui l'accepte. Décrire l'enrôlement, c'est décrire l'ensemble des négociations multilatérales, des coups de force ou de ruse qui accompagnent l'intéressement et lui permettent d'aboutir ». À ce stade du processus de traduction, soit l'acteur principal (celui qui est suivi par l'enquête) parvient à intéresser et figer dans un rôle prédéfini les acteurs qu'il avait préalablement repéré comme pouvant intégrer la résolution d'un problème, soit le processus de traduction est interrompu. Dans l'optique où l'enrôlement est un succès, reste la question de savoir comment maintenir les groupes intéressés alignés sur le schéma proposé, dans leur rôle et leur identité (Latour, 2005), autrement dit, faire des associations durement négociées jusqu'ici une boîte noire.

3.4- La mobilisation des alliés

On peut résumer la réussite de cette dernière phase du processus de traduction comme le moment où l'acteur parvient à se faire le porte-parole des entités qu'il a réussi à intéresser puis enrôler dans la résolution d'un problème qui n'est *a priori* pas le leur au départ. Dans la mesure où cet acteur parvient à parler au nom de ce réseau, à le déplacer d'un lieu à un autre sans qu'il n'éclate au passage, sans qu'on en discerne les coutures ou les aspérités, on peut dire que le processus de traduction est réussi et que nous sommes bel et bien en présence de cette unité composite qu'est une boîte noire. Néanmoins, pour Latour (2005), la stabilité d'un tel acteur-réseau n'est jamais donnée d'avance et du moment qu'un acteur composant cette boîte noire décide de ne plus tenir, pour une raison ou une autre, l'identité qui lui a été confiée, il est fort probable qu'elle se rouvre et qu'elle devienne à nouveau problématique.

²⁰⁶ Detienne et Vernant (1974) définissent la *mêtis* comme une « intelligence engagée dans la pratique, affrontée à des obstacles qu'il faut dominer en rusant pour obtenir le succès dans les domaines les plus divers de l'action » (p. 8).

C'est notamment ce qui se passe dans la scène décrite par Callon (1986), où le bel assemblage de coquilles Saint-Jacques, de pêcheurs et de collecteurs, au nom duquel peuvent parler les scientifiques s'effondre parce que les collecteurs de coquilles Saint-Jacques cessent de fonctionner et que les pêcheurs cessent de respecter la zone d'expérimentation qui avait été convenue avec eux : comme le rappelle Latour (2005, p. 294), la chaîne d'associations qui compose un acteur réseau ne vaut que ce que vaut son maillon le plus faible. Elle passe aussi, contre intuitivement, par l'ouverture à d'autres (Latour, 1996, p. 370), au fait que le réseau constitué²⁰⁷ s'élargisse à de nouveaux acteurs, voire en rejoigne d'autres, ce qui amène à opérer quelques modifications supplémentaires à l'agencement constitué. Comme le souligne Latour (2005):

Le moyen le plus simple de transformer l'ensemble constitué par la juxtaposition d'alliés en un tout cohérent est de lier entre elles les forces assemblées, autrement dit, de construire une machine [...] un stratagème, une sorte de ruse où les forces mises en œuvre se tiennent mutuellement en respect de façon à empêcher que l'une d'elles s'échappe du groupe. (p. 313).

S'engage alors un nouveau processus de traduction à partir de l'existant, une nouvelle somme d'épreuves à partir desquelles il sera possible, sous réserve de réussite, de solidifier un peu plus l'assemblage, de lui donner une certaine durabilité. C'est par le biais de ce processus et de cet infra-langage de la traduction qu'est rendue possible le suivi des associations permettant de « mettre l'action collective dans une boîte noire » (Callon, 2006b, p. 270), montrer dans quelle mesure la société est toujours le résultat d'une performance collective précaire et plus précisément, montrer comment se composent, tiennent et souvent disparaissent des acteurs-réseaux.

Comme le montre le travail collectif de Callon, Lascoumes et Barthes (2001) la question de la traduction est éminemment politique. Parce que cette dernière opère inmanquablement un détour, que d'une certaine façon, en science comme dans l'administration, elle suit un parcours analogue de réduction du réel à plusieurs rapports, chiffres et graphiques grâce à une somme d'instruments, le rend déplaçable en « laboratoire » ou en commission – isolée des acteurs transmutés sous une forme réduite – pour lui donner du sens, l'agencer, le discuter, trouver des modalités d'action puis les réinjecter dans le réel. En définitive, « la traduction,

²⁰⁷ Certains auteurs (Musso, 2003, p. 290-325), ont souligné la perte de sens liée à l'usage du terme « réseau » dans la quasi-totalité des sciences contemporaines, le vidant ainsi de sa substance. Il est nécessaire de rappeler ici que le terme est justement utilisé pour véhiculer le moins de sens possible et signifier la seule existence d'un lien entre deux actants, sans présager d'une causalité a priori, cette dernière ne se révélant qu'à travers l'épreuve.

qui apparaît comme un glissement progressif, une sorte de fondu enchaîné, est une machinerie destinée à changer la vie des profanes mais sans vraiment les associer à la conception et à la mise en œuvre de ce changement » (Callon et al., 2001, p. 171).

Le processus de traduction permet de comment se fabriquent, se maintiennent et périssent les associations entre différentes entités humaines et non-humaines. Il est en ceci la porte d'entrée qui nous permet de comprendre comment se forment les acteurs-réseaux et a fortiori, comment ils font émerger des découpages, des catégorisations particulières. Traditionnellement, on tend à penser qu'une « découverte » scientifique, tout comme une politique éducative, se diffuse à travers la société, à la manière d'un nuage, comme si elle était dotée d'une inertie en propre. Cette capacité de diffusion est généralement prêtée à la force de la vérité (en science) ou à celle de l'idéologie (en politique). En matière d'éducation, une telle conception nous amène à concevoir la « diffusion » d'une réforme ou d'une prescription quelconque en termes de « résistance au changement » opérée par des personnes qui ont de bonnes raisons de ne pas vouloir adhérer à cette politique. Finalement, une fois votée (pour la loi ou la prescription) ou découverte (pour la théorie scientifique), la réforme ou la théorie serait à même de se mouvoir, inchangée au fil des rencontres et des usages. À l'inverse, le modèle de la traduction permet d'envisager le prescrit en relation avec celles et ceux qui sont amenés à le mettre en œuvre dans les termes d'une potentielle modification réciproque nécessairement sous-tendue par le malentendu inhérent au processus de traduction (Latour, 2011, p. 256).

Chapitre 4 - Ce que font les dispositifs aux personnes

Nous avons souligné dans le chapitre précédent les avantages qui reposent selon nous dans l'usage de la sociologie de la traduction pour saisir la fabrication de la démocratisation des enseignements artistiques. Nous avons cependant mentionné les taches aveugles de cette sociologie, que nous pouvons brièvement rappeler ici. Tout d'abord, l'emphase sur le principe de symétrie généralisé pousse à ne pas véritablement prêter attention à la réflexivité et aux incertitudes (Weller, 1997 ; Chateauraynaud, 1991a) des acteurs humains²⁰⁸ conduisant ainsi « à renoncer à de nombreux acquis des sciences sociales, qui sont fondés sur les spécificités des humains et de leurs interactions » (Grossetti, 2007). En effet, nous avons vu que la focale de la théorie de l'acteur réseau était plus large que les seuls acteurs « humains » - dans la mesure où cette approche n'est pas véritablement anthropo-centrée. On pourrait ajouter à cette première limite, que le modèle d'épreuve plébiscité par cette sociologie aggrave en quelque sorte cette non-prise en compte de la particularité de l'humain ne donnant pas la priorité dans l'analyse à la dimension axiologique des épreuves, au profit d'un rapport de force étendu à la notion de réseau. Nous proposons dans le chapitre qui suit de présenter rapidement un cadre complémentaire d'analyse des relations entre acteurs, qui entend rendre aux acteurs humains un rôle un peu plus substantiel : l'approche processuelle des dispositifs et les répertoires normatifs des individus.

1- De la nécessité de faire un pas de côté

Comment aborder, par le biais de la sociologie de la traduction, l'interaction entre un enseignant donné et un dispositif pédagogique donné ? On pourrait dans une certaine mesure s'intéresser à la façon dont cet enseignant (ou cette enseignante) est intéressé par le dispositif en question. On mettrait alors l'accent sur la somme de médiations, d'actants, d'épreuves particulières qui l'amènent à faire un détour dans ses activités d'enseignement plus

²⁰⁸ Dans une mise au point sur la théorie de l'acteur réseau, Latour (1996) défend l'idée que « there is no model of (human) actor in ANT nor any basic list of competences that have to be set at the beginning, because (souligné par nous) **the self and the social actor of traditional social theory is not on its agenda** » (p. 373).

traditionnelles pour passer par ce dispositif-ci. Mais est-il possible, avec la sociologie de la traduction, d'aller jusqu'à savoir ce que fait plus précisément le dispositif à l'enseignant ? Ou encore de savoir concrètement ce que l'enseignant fait au dispositif ? Ne se trouve-t-on pas ici devant les limites de ce que permet de saisir la théorie de l'acteur-réseau ?

Les exemples disponibles de recherches en éducation mobilisant la sociologie de l'acteur-réseau et posant explicitement cette question fournissent des résultats intéressants mais finalement assez pauvres sur le point particulier de la relation entre enseignants et dispositifs. La recherche de Gaskell et Hepburn (1998), centrée sur le processus de traduction d'un dispositif pédagogique de « physique appliquée » en Colombie Britannique est extrêmement intéressante pour saisir l'évolution de ce « quasi-objet » à mesure de ses déplacements, de l'agrandissement du nombre d'alliés qu'il agrège dans le temps et dans l'espace. Dispositif pédagogique pilote, militant et mobilisant une foule d'acteurs allant des parents d'élèves, aux capitaines d'industrie locaux en passant par des sociologues dans la première année de son existence, son déplacement dans d'autres zones, par le truchement d'un label fédéral donne à voir une réception et une mise en œuvre bien différente : le réseau de parents d'élèves, d'élèves, de spécialistes de physique et d'industriels lui confère un sens et une mise en œuvre tout à fait différente.

Un tel travail nous informe assez précisément au sujet de l'agencement des « ressorts » humains et non-humains sur lesquels tiennent un dispositif ou une réforme pédagogique. En revanche, il reste assez limité sur ce que le dispositif fait aux enseignants en particulier. Tout au plus saura-t-on qu'ils ont mis le dispositif en place différemment de leurs collègues. Un constat similaire peut être fait vis-à-vis des travaux menés par Maroy et ses collègues (2012) au sujet du processus de traduction d'outils de régulation dans l'enseignement primaire belge. Leur analyse rend parfaitement bien les réseaux qui sous-tendent la pluralité des façons de mettre en œuvre ces instruments mais leur analyse nous informe finalement assez peu sur ce que ces traductions particulières font aux enseignants. Il nous informe sur des configurations générales de réseaux d'acteurs mais ne rentre pas nécessairement dans le détail de ce qu'il faut aux acteurs. Une remarque du même ordre peut être faite au sujet des travaux qui, dans le même prolongement théorique, se sont penchés sur les effets des politiques partenariales sur les chefs d'établissement (Bourqueloit & Derouet, 1994), ils permettent davantage de décrire la position de marginal-sécant (Jamous, 1969) ou de médiateur (Jobert & Muller, 1987) de ces derniers que de saisir ce que les dispositifs leur font.

Les travaux francophones qui se sont intéressés à la sociologie de la traduction dans la perspective de saisir ce qu'un dispositif fait à des acteurs particuliers l'ont souvent fait en la croisant avec d'autres « cadres théoriques ». C'est notamment le cas des travaux de Lantheaume et ses collègues (2008), qui au cours d'une recherche menée sur les réformes concernant les lycées professionnels français, sont parvenues à articuler traductions locales de la réforme et anthropologie de l'action située de façon à saisir les configurations particulières d'acteurs en présence ainsi que leurs effets sur le travail des enseignants. Ce mélange des genres, sans qu'il remette en cause les fondements de la sociologie de la traduction, nous paraît fécond en ce qu'il permet de garder les avantages de cette sociologie tout en la prolongeant à des niveaux sur lesquelles elle s'avère limitée.

C'est un mouvement similaire que nous proposons de réaliser ici, en mobilisant les travaux récents de Dodier et Barbot (2016), qui s'intéressent, dans une veine pragmatique, à la relation entre personnes et dispositifs.

2- Étudier les relations entre individus et dispositifs

Selon Dodier et Stavrianakis (2018, p. 1), l'usage de la notion de dispositif (tout comme celui d'assemblage et d'agencement) s'est élargi à mesure que le vocabulaire traditionnel de la sociologie, et des sciences humaines plus largement, peinait à rendre compte de façon convaincante de la nature composée des objets avec lesquels nous sommes quotidiennement aux prises – ce que ne manquent par ailleurs pas d'illustrer les travaux en éducation qui généralisent l'usage ou la perspective dans des directions extrêmement variées (Linard, 1989 ; Vincent, 1980). Dans un ensemble de publications récentes (Barbot & Dodier, 2018, 2017 ; Dodier & Barbot, 2016), Barbot et Dodier proposent un nouveau cadre d'étude des relations entre acteurs et dispositifs, prenant appui sur une définition renouvelée du dispositif ainsi qu'une focale particulière sur la médiation qui le relie aux acteurs. Ce cadre d'étude se situe explicitement dans le sillon tracé depuis une trentaine d'années par la nébuleuse des sociologies dites pragmatiques, tout en prenant pour point de départ les critiques qui leur sont faites.

Ils proposent ainsi une nouvelle définition de la notion de dispositif s'appuyant sur quatre composantes différentes : son hétérogénéité, sa dimension idéale, ses finalités et sa fonction transformative.

Dans cette dynamique générale, la description des interactions entre des acteurs et des dispositifs est devenue un nouveau champ de recherches, illustré notamment par le développement de la sociologie de l'acteur réseau – qui ouvre la description des relations à un ensemble indéfini d'actants – et d'approches mêlant analyse des prises (Bessy & Chateauraynaud, 2014), des régimes d'engagement (Thévenot, 2006) ou encore des affordances (Gibson, 1979). Pour Dodier et Barbot (2016), malgré leurs indéniables apports, ces deux groupes d'approches ont respectivement le défaut de ne pas limiter l'analyse à un nombre défini d'éléments et de rendre difficile la cohérence entre des niveaux d'analyse très différents. Pour ces raisons ils proposent d'étudier les relations entre individus et dispositifs au départ d'une médiation particulière à savoir le travail normatif qu'effectuent, c'est-à-dire « les évaluations, positives ou négatives, que les individus portent explicitement sur des états de chose » (Dodier & Barbot, 2016, p. 426). Cette manière d'aborder les dispositifs recentre d'une certaine façon la focale sur les acteurs humains tout en gardant ouverte le répertoire des entités composant les dispositifs, qui sont ainsi définis à partir des évaluations des acteurs qui sont à son contact.

Dodier et Barbot (2016) reviennent ensuite sur les différentes manifestations de la dimension idéale des dispositifs. En effet, les travaux de sociologie de l'action publique dédiés aux instruments (Halpern et al., 2014 ; Lascoumes & Le Galès, 2004) ont rappelé que les dispositifs étaient le reflet de la volonté, des valeurs et des idéaux qu'y ont placé leurs concepteurs, rejoignant l'idée que les dispositifs véhiculent, en eux-mêmes, certaines idées, qu'ils ne sont pas neutres. Tout en prenant acte de cet état de fait, d'autres travaux ont montré qu'en situation, les idéaux portés par les dispositifs ne sont que très rarement au centre de l'attention de ceux qui sont à leur contact, ces derniers se trouvant bien plus souvent confrontés à la logique interne des dispositifs, à ce que Barrère (2013b, p. 100) appelle, en référence aux dispositifs scolaires contemporains, « un ordre du faire » délié des idéaux des dispositifs, ayant trait à leur logique interne. Pour prendre un exemple du même ordre, c'est souvent moins l'objectif de réduction des inégalités d'accès aux pratiques artistiques qui est au centre de l'attention des enseignants qui animent les dispositifs périscolaires que la logistique, l'organisation des réunions et l'organisation de séances pédagogiques adaptées. Aussi, Dodier et Barbot proposent d'articuler ces deux perspectives, ici aussi, par le recours au travail normatif des individus.

La troisième propriété qu'ils relèvent est relative aux finalités des dispositifs. Ils proposent ici une troisième voie permettant de synthétiser les apports des approches fonctionnalistes et ce qu'ils nomment les approches stratégiques-critiques. En effet, la question des finalités des dispositifs est bien souvent abordée par le truchement d'approches les considérant comme consubstantielles au déroulement de la vie sociale, servant notamment à cadrer les disputes (Boltanski & Thévenot, 1991), ou comme nous l'avons souligné plus haut, déployer des mécanismes d'intéressement (Callon, 1986). L'approche stratégique-critique est de son côté plus connue. Rattachée aux travaux de Foucault (1975) sur les dispositifs disciplinaires, cette perspective met en avant la « fonction stratégique » dominante des dispositifs, leur capacité à la manipulation des rapports de force (Foucault, 2001). Malgré leurs différences ces deux approches tendent à faire du chercheur celui qui dicte depuis sa position quelles sont les finalités des dispositifs sans nécessairement prêter d'attention aux finalités diverses et parfois contradictoires qui lui sont attribuées par les personnes qui y sont confrontées. Dodier et Barbot (2016) proposent à ce titre d'adopter une posture « attributive » des finalités, c'est-à-dire d'étudier la façon « dont les acteurs attribuent des finalités aux dispositifs, sans préjuger de celles, plus essentielles, que les dispositifs seraient supposés remplir ».

En dernier lieu, Dodier et Barbot proposent d'adopter une perception particulière du pouvoir transformateur des dispositifs, à la fois comme une ressource potentielle pour l'action et comme une contrainte qui la limite.

Modèle processuel du dispositif (Dodier et Barbot, 2016)

Caractéristique du dispositif	Saisie de la caractéristique	Approches « traditionnelles »
Hétérogénéité interne	Travail normatif des individus	Acteur-réseau, sociologie de la perception, sociologie cognitive
Idéalité	Articulation entre idéaux et logique propre du dispositif	Approche idéelle des dispositifs Approche située des dispositifs
Finalités	Approche attributive des finalités	Fonctionnalisme, stratégisme critique
Fonction de transformation	Le dispositif est à la fois ressource et contrainte	Ressource, contrainte

En dehors de la conception renouvelée qu'elle propose de la notion de dispositif, cette approche marque une sorte de rupture avec une partie des approches précédemment citées. En

effet, elle conçoit les humains « en interaction avec ceux-ci [les dispositifs] plutôt que dans une relation d'englobement » (Dodier & Stavrianakis, 2018, p. 27), comme c'est par ailleurs le cas chez Foucault ou dans des approches type acteur-réseau, où, si l'actant est irréductible, il n'est jamais saisissable en dehors de son réseau. Ainsi, l'intérêt d'une telle approche réside dans le fait de saisir le rôle que jouent les dispositifs, saisis à l'aune des différents objets qui les constituent, dans la construction de la normativité des individus.

3- Une analyse processuelle des dispositifs

À partir des positions énumérées, Dodier et Barbot (2016) une nouvelle définition du dispositif est proposée. Il est alors entendu comme « un enchaînement préparé de séquences, destiné à qualifier ou transformer des états de chose par l'intermédiaire d'un agencement d'éléments matériels et langagiers » (p. 431).

En mettant l'accent sur l'enchaînement d'une série de séquences, les auteurs donnent une dimension temporelle intéressante à la notion, en autorisant à saisir dans la durée la relation des personnes aux dispositifs, c'est-à-dire à la diversité de leurs séquences. Cette diversité de séquences permet de proposer une description assez fine du degré de contrainte ou de liberté qui est permis ou imposé par le dispositif dans le temps. Elle permet également de saisir tout à la fois l'histoire et l'actualité du dispositif, c'est-à-dire saisir « symétriquement » et séquentiellement la relation d'un ensemble d'individus au dispositif, qu'ils en soient les concepteurs, les animateurs au quotidien ou les « cibles ». Cette définition propose également de mettre l'accent sur les finalités inhérentes au dispositif ainsi que sur leur dimension transformative, ce qui reste en ligne avec des conceptions plus traditionnelles des dispositifs (Chartier, 1999) tout en laissant ouvertes les attributions de finalités formulées par les acteurs qui sont à leur contact.

Dodier et Barbot (2016) proposent une méthode à deux faces pour saisir la consistance de ces dispositifs. La première facette de la méthode consiste à « étudier en tant que tels les propos des acteurs », à la manière des épreuves et des controverses décrites par Boltanski et Thévenot (1991). L'idée ici c'est de repérer, à travers l'observation ou l'entretien, les propriétés des dispositifs qui sont soulevés par les individus et qui « posent problème ». La seconde facette, est quant à elle assez proche de ce que propose la sociologie de la traduction, c'est-à-dire suivre les liens endogènes entre les éléments à l'intérieur du dispositif, d'en suivre les

différentes solidarités à travers le suivi de leurs associations, mais cette fois-ci uniquement à travers les évaluations des personnes. La tenue de ces deux lignes d'enquête permet ainsi de saisir « comment les acteurs problématisent les dispositifs, globalement ou par fragments; prendre soi-même la mesure de solidarités établies entre des éléments qui, de proche en proche, prennent la consistance d'un dispositif » (Dodier & Barbot, 2016, p. 433).

Pour résumer, ces deux auteurs proposent ici de saisir la composition des dispositifs à travers le travail normatif de ceux qui y sont confrontés et dont ils font partie²⁰⁹. Cette manière de procéder permet d'un côté de garder la nature composée des dispositifs, leur nature matérielle tout en recentrant l'analyse sur l'humain. C'est l'expérience de la composition du dispositif par des personnes qui détermine la composition réelle du dispositif. La contrainte des dispositifs est véhiculée par leur hétérogénéité ce qui fait qu'on peut justement saisir leur composition à travers l'expérience des individus qui y sont confrontés.

4- Dégager les fondements du travail normatif des individus

L'ambition du modèle proposé par Dodier et Barbot (2016) consiste en la mise au jour des éléments qui fondent les attentes normatives des acteurs qui sont au contact des dispositifs, ce qu'ils nomment un répertoire normatif. Comme ils le soulignent :

On parle ainsi du « répertoire normatif autour d'un dispositif » comme regroupant l'ensemble des attentes normatives auxquelles se réfèrent les acteurs dans leurs évaluations, positives ou négatives, autour d'un dispositif, ainsi que les schémas de jugement que ces acteurs produisent en relation avec ces attentes. (p. 434).

Cette manière d'envisager les « répertoires normatifs » est assez proche de celle qui peut être mobilisée par les anthropologues Komaroff et Roberts pour mettre au jour la structure normative depuis laquelle découlent les jugements d'un groupe donné. Ainsi, il n'est pas vraiment question de dégager un répertoire normatif compris comme une boîte à outils donnant à voir l'ensemble des ressources mobilisables par les acteurs ni de comprendre les répertoires normatifs comme l'agencement de plusieurs principes de justice formant un monde commun (Boltanski & Thévenot, 1991). Dans la perspective retenue par Dodier et

²⁰⁹ L'idée de travail « normatif » sur les dispositifs embrasse, sans l'essentialiser, le « script » (Akrich, 1987) prévu par les concepteurs des dispositifs. Ce script « initial » ne représente qu'une des nombreuses attentes normatives que projettent les acteurs sur un objet au cours de sa carrière, d'où l'intérêt d'une approche « processuelle ».

Barbot (2016), l'idée est que le répertoire normatif est défini « à partir de l'ensemble des évaluations produites par un espace d'acteurs autour d'un dispositif, et donc de l'ensemble des attentes normatives sur lesquelles s'appuie le répertoire en question » (p. 435). Elle s'éloigne néanmoins légèrement de cette la conception anthropologique citée plus haut dans la mesure où elle entend rendre compte de l'hétérogénéité des références normatives mobilisées, qu'elle ne prétend pas parler au nom d'une société mais d'une population quelconque confrontée à un dispositif quelconque et qu'elle se concentre moins sur les normes (entendues comme des règles) que sur des attentes normatives des personnes²¹⁰.

Dans cette perspective, c'est moins la rencontre entre un dispositif et ses imprévus qui est au centre du propos que la relation entre un dispositif et un répertoire normatif qui s'élabore à

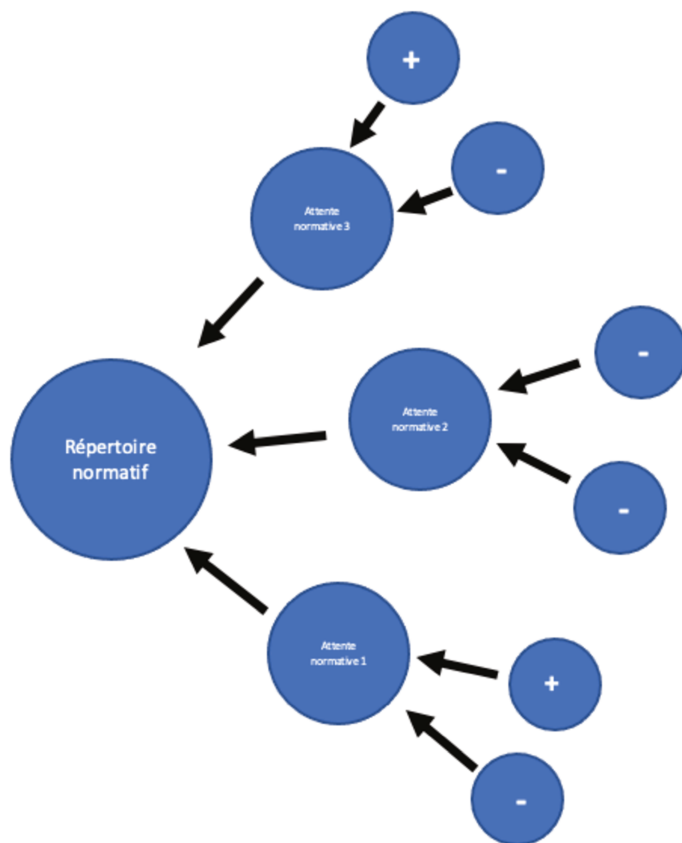


Figure 1: Structure simplifiée d'un répertoire normatif (d'après Dodier et Barbot, 2016)

son propos. Elle permet de rendre compte *in fine* comment des acteurs particuliers problématifisent des dispositifs particuliers. L'intérêt de l'approche proposée par Dodier et Barbot repose dans une certaine mesure dans le fait de rompre avec l'exigence (théorique) d'exhaustivité soulevée par la théorie de l'acteur réseau. Plutôt que de tenter de tenir l'intenable, l'idée proposée ici consiste en la description des seules propriétés signifiantes des dispositifs, entendues comme celles qui activent le travail

normatif des personnes. Elle montre par ailleurs que travail normatif et composition des propriétés pertinentes des dispositifs se révèlent mutuellement au cours de l'enquête.

²¹⁰ S'il ne se centre pas explicitement sur les normes, le modèle proposé par Dodier et Barbot reste ouvert aux différentes manières d'exprimer des attentes normatives, qu'il s'agisse de principes, de valeurs, de normes, de règles ou de finalités. Elle ne récupère donc pas les oppositions entre normes et évaluations (Ogien, 2003).

L'objectif c'est ainsi de rendre compte de ce qui structure le travail normatif d'une catégorie donnée d'acteurs autour d'un dispositif, de dévoiler la structure générale qui est à la racine de ces évaluations et qui ne dépend qu'en partie du dispositif, dans la mesure où nous avons vu qu'il était question de délier dispositif et acteurs (voir figure 1 à la page précédente). Cette manière de saisir la relation entre acteurs et dispositifs a pu être mise en œuvre dans plusieurs enquêtes²¹¹.

Problématique

À l'issue de la partie précédente, nous avons proposé une question de recherche relativement générale, celle de savoir comment s'organise la démocratisation de l'enseignement artistique dans un contexte où elle est principalement l'affaire des collectivités territoriales.

Cette question de départ, bien qu'elle paraisse simpliste s'appuie néanmoins sur plusieurs présupposés. Le premier, probablement le plus visible, est celui de l'autonomisation du « territoire ». En effet, nous pensons qu'il est pertinent d'autonomiser, au moins provisoirement pour le temps de l'analyse, « l'échelle » territoriale, dans la mesure où elle constitue, en vertu du processus de décentralisation un espace politiquement autonome de l'État, relativement libre de réguler une partie des organisations qui concourent à la démocratisation culturelle. Sans fétichiser l'objet territoire, cette manière d'appréhender la démocratisation prend acte d'un certain rapport de forces au sein duquel, sans qu'il soit absent, l'État demeure relativement en retrait²¹². Elle s'appuie ensuite sur l'idée que la démocratisation culturelle est une question qui mérite encore d'être posée. En effet, la rupture sociologique avec le sens commun et en particulier avec l'impensé théorique que recouvre l'utilisation du langage indigène, nous serions tentés d'abandonner toute référence naïve à la démocratisation culturelle, terme par ailleurs éminemment polysémique. Fleury (2011), pose

²¹¹ On retiendra par exemple les travaux de Barbot et Dodier (2018) sur la question de la réparation illustrée à travers le témoignage comme victime au tribunal à l'occasion de procès relatifs au drame des hormones de croissance. D'autres travaux (Rémy, 2018) ont quant à eux porté sur la question de l'expérimentation animale, en s'intéressant à la manière dont les chercheurs « actualisent » en situation les contraintes du dispositif d'expérimentation sur les animaux.

²¹² Dans un chapitre programmatique sur l'analyse des politiques culturelles locales, Dubois (2012) justifie cette perspective en soulignant que « recourir à l'analyse localisée, ce n'est pas étudier le local forcément pour lui-même ni comme simple réceptacle d'orientations définies ailleurs. Ce peut être en revanche utiliser un cadre territorial comme base d'observation permettant de rendre compte des spécificités de l'intervention publique pour la culture et d'éclairer les transformations générales qu'elle subit en la rapportant aux structures sociales dans lesquelles elle s'insère » (p.207).

trois usages principaux du terme démocratisation, montrant ainsi à quel point il peut être l'objet de confusions.

Le premier usage fait référence à un *projet politique* (p. 80-83). Ce projet politique peut, comme le propose Coulangeon (2010), être réduit à l'opposition entre deux doctrines politiques. D'une part la *démocratisation de la culture* qui repose sur une conception légitimiste de la culture, se donnant pour objectif « *de réduire les inégalités d'accès à la « haute culture », à la culture « savante »* » (p.9), processus que Passeron (2006) décrit comme un « projet de conversion à la culture » (p.452) ; d'autre part la *démocratie culturelle* (Coulangeon, 2010, p. 9-10) qui, à rebours de la conception universaliste et surplombante du premier projet, s'inscrit dans une perspective de reconnaissance de la diversité des pratiques culturelles. Fleury ajoute pour sa part, à la suite de Passeron (2006) un troisième pilier à ce corps de doctrines concurrentes, un projet de renouvellement révolutionnaire, abandonné depuis le Front populaire. En bref, ces traditions posent le projet politique de la démocratisation en ces termes : inégalités dans l'accès à l'universel d'une vérité esthétique pour le premier, reconnaissance des différences pour le second, création d'une culture prolétarienne révolutionnaire pour le troisième.

Le second usage s'appuie sur une *conception historique*²¹³ de la démocratisation, entendue comme « une égalisation progressive des conditions d'accès à la culture » (Fleury, 2011).

Enfin, Fleury propose de lire la démocratisation comme un ensemble de *procédures techniques*, c'est-à-dire de considérer la démocratisation à partir des dispositifs concrets visant à introduire un changement. À l'instar des remarques de Fleury (2011) au sujet des critiques adressées à la démocratisation²¹⁴ notre questionnement initial s'inscrit dans l'idée qu'il est possible et souhaitable de s'intéresser à la démocratisation de culture, sans pour autant reléguer l'héritage sociologique sur la question. Plus encore, il semble pertinent d'étudier les procédures concrètes par lesquelles cette démocratisation est mise en œuvre par

²¹³ À ce sujet, il nous semble intéressant de souligner les critiques de Passeron (2006) à l'égard des enquêtes sur les pratiques culturelles des Français, dont « les mailles sont bien trop grosses » pour rendre compte des « déplacements des frontières entre pratiques et goûts » dans le temps long (p. 460).

²¹⁴ Loin de remettre en cause l'idée d'une stratification sociale des pratiques culturelles, Fleury (2011, p. 83-86) défend l'idée selon laquelle la critique en invalidité du projet même de démocratisation de la culture s'inscrit dans une généralisation abusive, un durcissement dogmatique des résultats produits par la littérature sociologique depuis le milieu des années 1960. Ce discours d'invalidation du projet de démocratisation de la culture adossé aux trois définitions de la démocratisation (imposition d'un arbitraire culturel/relativisme culturel, inéquité des mesures qui creusent un écart entre les publics, inefficacité des mesures et des dispositifs) qu'il propose se structure à la façon de la rhétorique réactionnaire théorisée par Hirschmann.

les pouvoirs publics, en l'occurrence, les collectivités territoriales. Prenant acte de la critique protéiforme adressée d'une part à la démocratisation de la culture en tant que projet politique et d'autre part aux établissements d'enseignement artistique (voir introduction), nous pensons qu'il convient de proposer de nouvelles perspectives pour étudier cet objet : l'étude de la relation entre l'action publique et le travail au sein des institutions culturelles semble une piste à creuser. Cet angle rend possible l'étude de plusieurs éléments :

- La prise en compte de la critique de la démocratisation par les producteurs de l'action publique en matière culturelle ;
- La ré-invention bureaucratique du travail des enseignants des institutions culturelles ;
- La mise en œuvre concrète de procédures visant à modifier le travail pour favoriser la démocratisation ;
- Les réceptions locales de ces procédures par les enseignants ;
- La création de nouvelles tâches dans le travail ou le maintien des habitudes de travail.

Partant de ces remarques, la problématique de notre recherche est la suivante : **comment tiennent ensemble et se reconfigurent mutuellement politique territoriale de démocratisation des enseignements artistiques et travail enseignant dans des réseaux liés à l'une et à l'autre ?**

En partant de cette question, nous formulons deux hypothèses générales que nous traiterons tout au long de cette enquête sans néanmoins nous empêcher de les confronter aux nouvelles hypothèses qui émergeront au fil des analyses.

La première hypothèse pose que la politique territoriale de démocratisation des enseignements artistiques est essentiellement un réseau discursif sans grand effet sur le travail des enseignants des établissements d'enseignement artistique, il n'y a pas articulation entre les deux réseaux (les enseignants refusent, biaisent, partent, ignorent, etc.). La seconde que la politique territoriale de démocratisation reconfigure les réseaux et par là-même reconfigure le travail des enseignants (nouveaux critères de qualité, nouvelles pratiques, ressources, nouveau réseau), créant ainsi potentiellement de nouveaux réseaux et de nouvelles formes de l'activité. Dans ce cas, deux sous hypothèses sont proposées : a) l'instabilité de ces réseaux et des pratiques qui les supportent ou qui sont contraintes par eux, très sensibles aux variations locales et à celles du contexte à court terme ; b) le nouveau réseau constitué s'organise différemment, prend un sens nouveau.

**PARTIE III : Enquêter sur la
démocratisation des enseignements
artistiques : considérations
méthodologiques**

Introduction : Une approche réticulaire de la « démocratisation »

Cette partie présente et justifie les différents choix méthodologiques adoptés pour mener l'enquête empirique qui constitue le fondement de cette thèse. Elle expose les différents « outils » méthodologiques utilisés pour réaliser l'enquête ainsi que les terrains sur lesquels elle s'est déroulée. En introduction, le déroulement de cette recherche est à évoquer.

Si elle ne s'inscrit pas à proprement parler dans un projet collectif, elle a néanmoins croisé la curiosité et les besoins de plusieurs personnes, de plusieurs institutions au fil de sa rédaction qui, en retour, l'ont nourrie. L'enquête quantitative exploratoire que nous avons menée sur les enseignants spécialisés de la musique nous a été commandée par le Centre de Formation des Enseignants de la Musique Auvergne Rhône-Alpes (CEFEDM AuRA) qui souhaitait disposer d'informations sur le devenir de ses anciens étudiants afin de valoriser auprès de ses instances de tutelle l'historicité de son travail de formation. La production des résultats de l'enquête exploratoire et leur discussion ont à ce titre bénéficié du soutien et des remarques du laboratoire de cette institution. Aussi, cette enquête s'est inscrite, quoique de manière bien plus distante, dans la perspective d'une évaluation du schéma métropolitain des enseignements artistiques, par ceux-là même qui en revendiquent la paternité. Si nous n'avons pas travaillé avec le département d'évaluation des politiques publiques dont dispose la métropole, c'est néanmoins dans la perspective que ce travail doctoral puisse constituer un support d'évaluation que nous avons pu « ouvrir » notre terrain, que nous avons pu « intéresser » la métropole de Lyon – et accessoirement justifier notre présence dans les locaux de la métropole de Lyon, négocier un accès aux documents de travail et motiver nos demandes fréquentes d'entretiens. La « distance » que nous mentionnons plus haut rend compte du fait qu'aucun des fonctionnaires chargés du schéma (ni leurs supérieurs) n'ont souhaité être informés en temps réel des résultats de l'enquête, ce qui n'a toutefois pas empêché quelques discussions au sujet de ce que ce travail permettait de dire de l'action de la métropole.

Au plan méthodologique, en dehors de l'enquête quantitative exploratoire – nous mobilisons une méthode exclusivement qualitative. Elle s'inscrit ainsi dans la perspective de travaux méthodologiques classiques en sciences sociales (Paugam, 2012) et convoque, dans une

certaine mesure, les outils de l'ethnographie (Cefaï, 2010 ; Olivier de Sardan, 2008 ; Beaud & Weber, 2003). En effet, l'usage de ces méthodes, nous y reviendrons plus précisément par la suite, ne s'est pas fait *stricto sensu*. S'agissant de décrire une chaîne de médiateurs, de traductions qui court des bureaux de la direction de la culture d'une administration publique aux salles de classe des établissements d'enseignement artistique concernées, la variété des « terrains » sur lesquels se déroule cette enquête (bureaux de la métropole de Lyon, experts mobilisés, conservatoires...) nous a peu à peu convaincu qu'il ne serait pas possible de mettre en œuvre des séances d'observation longues et récurrentes. Dans la perspective d'un travail sur les « réseaux » par lesquels se matérialise la « démocratisation » de l'enseignement artistique, nous avons préféré comme le dit la formule « suivre les acteurs », c'est-à-dire privilégier les opérations de traduction et les déplacements successifs du texte dont il est ici question et les évaluations qu'en produisent les acteurs concernés, au détriment d'une présence prolongée avec un petit nombre d'acteurs sur un site physique bien défini.

Ainsi, le travail d'enquête repose essentiellement sur un travail d'analyse d'un corpus de sources constitué de documents administratifs et d'un corpus d'entretiens semi-directifs. De plus, du fait de notre présence prolongée dans les établissements d'enseignement artistiques (EEA), nous avons réalisé des observations. Ces dernières n'ont néanmoins pas été opérées à partir d'une grille d'observation : elles ont surtout servi à corroborer des faits, des gestes, des évaluations et tracer de nouvelles pistes pour les entretiens. C'est par exemple le cas de l'observation de réunions de cadrage administratif, réalisées entre l'administration métropolitaine, les élus locaux et les directeurs d'établissement. Elles ont été consignées dans un journal de terrain, tout comme l'avancement de l'enquête.

Le recueil des données s'est effectué sur un temps relativement long puisque deux ans se sont écoulés entre son début et son achèvement (fin de l'année 2017 et début de l'année 2020). La première année a été essentiellement dédiée au recueil des données relatives à la métropole de Lyon et à la fabrication du schéma métropolitain des enseignements artistiques (entretiens, réunions et documents administratifs). Pour la seconde année nous nous sommes plutôt concentrés sur des entretiens avec les directions, les enseignants des EEA, des techniciens locaux et des élus municipaux. Concernant les écoles, notre présence y était discontinue et variable en fonction de l'accueil qui a pu nous y être réservé (voir monographies). Les données des entretiens et des documents administratifs ont été analysés en suivant la méthode de catégorisation décrite par Glaser et Strauss (1967). Les données issues des documents

administratifs, des entretiens menés avec les acteurs métropolitains (techniciens, élus, directeurs), les élus locaux et les directions des établissements d'enseignement artistique ont essentiellement servi à reconstituer l'organisation du processus de traduction du schéma des enseignements artistiques, et les différents « déplacements » (Latour, 2011, p. 24) opérés par les acteurs.

Le codage des différents documents a donc principalement porté sur le processus de traduction, tel que décrit par Michel Callon (1986) : problématisation, intéressement, enrôlement et élargissement du réseau. Les données issues des entretiens menés avec les enseignants et les directeurs des quatre EEA retenus ont été codés de manière à établir le répertoires normatifs (Dodier & Barbot, 2016) à partir duquel ils évaluent les traductions locales de la prescription métropolitaine. Cette partie présente également des monographies des différentes écoles dans lesquelles nous avons enquêté. Elles mettent l'accent sur le « contexte » sociodémographique de ces écoles, leur histoire et leurs caractéristiques générales.

Chapitre 5 - Orientation d'une enquête sur la démocratisation des enseignements artistiques

Il est souvent complexe de se défaire des catégories avec lesquelles nous avons l'habitude de nous situer. Elles peuvent néanmoins devenir encombrantes lorsqu'il s'agit de les utiliser pour signifier des choses qui se situent quelque peu en dehors de leur spectre de pertinence. Aussi, n'avons-nous pour l'instant pas trouvé de manière plus simple que de dire que cette enquête se positionne entre ce qui peut être, catégorisé comme l'action publique et, ce qui peut l'être sous le nom d'enseignement artistique – qui recouvre *de facto* majoritairement des questions musicales. Nous verrons par la suite que les choses sont évidemment un peu plus complexes et que ces deux catégories n'épuisent pas la diversité des modes d'existence et des actants qui entrent en jeu dans ce qui va suivre – tout n'étant pas « artistique » ou « politique » dans cette affaire.

Comme nous l'avons souligné précédemment, nous connaissons déjà quelques éléments sur le sujet : l'histoire des institutions d'enseignement artistique, leur fonctionnement contemporain, leurs fondements politiques, l'influence de l'État, les politiques culturelles, nationales et locales, etc. On remarque dans ces nombreux travaux un point commun, celui de postuler une frontière entre arts et politique. On se trouve alors bien souvent face à des politiques déliées de celles et ceux qui les mettent en œuvre, des pratiques saisies *sui generis*, déconnectées de tout cadre normatif institutionnel.

L'objectif de cette partie est de revenir sur ce découpage en présentant la méthode d'enquête sur laquelle repose ce travail doctoral. Nous proposons dans un premier temps un retour sur la « fabrication » de notre objet de recherche, ce qui permettra d'exposer les raisons pour lesquelles nous avons choisi un « terrain » d'enquête multi-situé. Nous présenterons par la suite les modalités de recueil et d'analyse des données issues de l'enquête en prenant le temps de revenir sur les aléas méthodologiques rencontrés et les moyens utilisés pour tenter de les dépasser.

1- De l'intérêt de saisir la « machine » de la démocratisation

1.1- La démocratisation en train de se faire

La démocratisation des enseignements artistiques se révèle être un thème *a priori* bien décevant pour les amateurs de controverses²¹⁵ et les sociologues qui font de ces dernières leur porte d'entrée privilégiée dans la conduite de leurs enquêtes. En effet, un rapide coup d'œil aux journaux, télévisés ou non, parus ces dix dernières années suffit pour attester que le thème n'est pas tout à fait un enjeu de mobilisation collective, comme on l'entend habituellement avec des sujets tels que la laïcité ou l'égalité entre les femmes et les hommes. Pour trouver des débats et des controverses audibles, il est nécessaire de faire un effort supplémentaire et de rattacher les enseignements artistiques au thème plus large de la démocratisation culturelle – entendue dans un sens étendu qui ne fait pas nécessairement appel à la politique d'André Malraux. Ainsi, si l'on trouve alors plus facilement des débats et des controverses (Dubois, 1993), on se heurte rapidement à un paradoxe. Malgré la profusion d'invectives et d'arguments savants, ces controverses ont bien souvent en commun la particularité de se situer à un niveau de généralité bien trop élevé pour être rattachées à la « contingence » des activités quotidiennes, aux pratiques concrètes, aux signifiés que l'on cache par habitude derrière les termes « arts » ou « culture ». Au fil des oppositions paradigmatiques (et très fréquentes) entre chantres de la diversité et protecteurs de l'universalisme²¹⁶, on peine à retrouver dans cette histoire ce qui peut être relié au fonctionnement d'une école de danse ou une école de cirque, aux pratiques des « acteurs de terrain », aux interactions professionnelles particulières qui tiennent aux partenariats ou encore aux contraintes locales qu'impose un budget municipal en baisse à un ensemble d'institutions communales. Les débats prennent peut-être cette tournure parce qu'ils se rapportent, dans un pays²¹⁷ qui accorde – pour des raisons certes très différentes – une estime relativement forte aux arts et la culture²¹⁸, à ce que

²¹⁵ Lemieux (2007) définit sommairement une controverse comme « un conflit triadique dans lequel le seul juge est le public des pairs ».

²¹⁶ En témoigne par exemple la mise en perspective de Coulangeon (2011, p. 7-13) sur les « prophètes du déclin », ou un récent article de Serge Regourd paru dans les colonnes du Monde Diplomatique en juillet 2021, qui réactive sans beaucoup de modifications, les controverses culturelles des années 1990.

²¹⁷ Comme nous l'avons souligné précédemment, un tel état de fait peut être généralisé à d'autres pays, voire à l'humanité entière comme en témoignent les déclarations de l'UNESCO ou les nombreuses publications académiques qui reprennent à leur compte le fait que les arts sont essentiels à une « éducation complète » (Cslovjecssek & Zulauf, 2018).

²¹⁸ On peut penser à l'habituel discours sur l'exception culturelle française (Regourd, 2004).

nous avons en commun, à ce qui peut éventuellement nous caractériser en tant que groupe²¹⁹. C'est d'ailleurs en partie dans cette perspective qu'a été constitué un ministère de la Culture au crépuscule des années 1950, visant par le biais de la rencontre avec les œuvres à concourir à la production d'une « société de semblables », pour reprendre l'expression de Castel (2009). On remarque ainsi, à l'instar de la science qui est souvent réduite à la « vérité intrinsèque » de ses découvertes (Latour, 2005 ; Latour & Woolgar, 1996), que la démocratisation des « arts » et de la « culture » est bien souvent réduite à des idées. Comme nous y invite Dubois (2012) « contre cette vision du spectaculaire de la culture, les études localisées peuvent fournir un utile contrepoint » (p. 211).

Cette thèse propose de faire un pas de côté vis-à-vis de cette conception « idéologique » de la démocratisation. En effet, si les idées ont leur importance, elles n'agissent pas d'elles-mêmes. Raffinées, remises en forme, traduites sous la forme de textes et de prescriptions, elles *font faire*, elles permettent de mettre en mouvement sans pour autant indiquer (ni épuiser) ce qui se passe réellement en situation. Ainsi au-delà des seules idées, notre *inquiétude* collective pour les arts et la culture justifie et planifie la mise en branle de véritables « machines », censées réaliser cette entreprise de démocratisation²²⁰. Si l'on accepte de revenir quelques instants vers les enseignements artistiques, « démocratiser », c'est mobiliser et faire tenir ensemble des enseignants, des instruments de musique, des formateurs, des diplômés, des budgets, des enfants, des techniciens, des fiches de paies, des élus, des votes au conseil municipal, des cafés, des notices de montage, des partitions, des parents pressés, des timbres, des scènes, des tables de mixage, des réunions, un cortège de chaises, des camions et des barrières prêtées – par le truchement d'un bon de commande dûment rempli – par la commune. Ainsi, ce qu'il faut comprendre derrière la mention humoristique de cette liste à la Prévert, c'est pour parler comme Deleuze et Guattari (1980), de « l'agencement machinique » de corps, d'objets, de normes qui est mis en mouvement par cette volonté commune – et qui ne saurait se résumer à de simples « idées », ni à de « simples » catégories, comme celles de *musique* ou de *politique*. La démocratisation n'est pas seulement une idée, c'est d'abord et avant tout une performance collective qui repose sur un intense travail de mise en cohérence – on pourrait dire de mise en équivalence – pour faire *tenir* ensemble ces éléments – en plus de

²¹⁹ Cette piste de l'institutionnalisation du « citoyen » par la culture, ancrée dans l'idéal politique de la révolution française, est notamment proposée par Fleury (2011, p. 69).

²²⁰ Nous reprenons ici les termes Latour (2005) qui souligne que « le moyen le plus simple de transformer l'ensemble constitué par la juxtaposition d'alliés en un tout cohérent est de lier *entre elles* les forces assemblées, autrement dit de construire une *machine* ». (p. 313).

poser la question des frontières posées par ces fameuses catégories *a priori*. C'est toute l'ambition de ce travail de revenir sur ce qu'il en coûte de mettre en mouvement cette machine, de retisser les associations entre ces différents éléments, humains, objets, plutôt que de les réduire à des idées, qui peuvent être considérées comme le sceau de la démocratisation. Il n'est pas ici question de débusquer les croyances d'artistes sûrs du « pouvoir » de l'art, de politiciennes convaincues que des ateliers d'initiation au violon permettront « tout naturellement » de lutter contre l'échec scolaire » ou encore de pères de famille soucieux de faire de leurs enfants de petits « Mozart » – ni même d'embrasser leurs vues. Nous choisissons ici plutôt de prendre au sérieux cette « machine » mise en route pour faire en sorte que ces « arts » et cette « culture » soient rendus accessibles – indépendamment de ce qu'ils peuvent par ailleurs signifier, provoquer ou que cette entreprise soit potentiellement vouée à l'échec. Aucune cécité donc à ce que peuvent symboliser ces « agencements mécaniques », aucune volonté de nier la part de croyance sur laquelle repose cet assemblage, ni les réticences au sujet de leur « efficacité », ce n'est juste pas ce que nous regardons ici.

Si l'on s'autorise un arrêt sur image, on pourrait – à tort – penser que nous avons voulu sacrifier les idées au profit des pratiques. Un tel choix n'aurait bien évidemment aucun sens, dans la mesure où l'on pourrait toujours rétorquer que les pratiques sont le produit d'idées, de représentations et qu'il est, au mieux idiot, de ne pas le voir. Nous refusons de réduire la démocratisation des enseignements artistiques aux seules idées « politiques » et aux seules pratiques « des acteurs de terrain ». Ce qui importe ici c'est, dans la perspective énoncée précédemment, de suivre les associations par lesquelles est rendue possible cette performance collective qu'est la démocratisation des enseignements artistiques, de revenir sur son caractère contingent, nécessairement construit, non pas pour la délégitimer *a priori* mais pour revenir sur ce qui la fait « tenir » – qu'elle soit composée de référentiels normatifs, de gestes professionnels particuliers ou de la liste d'éléments dont nous avons fait part plus haut.

Cette manière de saisir l'objet de la démocratisation paraîtra probablement exotique aux habitués des débats sur les politiques culturelles. Il nous semble pouvoir permettre de poser à nouveaux frais des questions « classiques » ayant trait à la fabrique du commun induite par les politiques culturelles, questions sur lesquelles le propos est souvent radical. Que l'on songe quelques instants au Léviathan culturel dépeint par Marc Fumaroli (1991), qui prête à la politique culturelle une cohérence et un pouvoir ironiquement proches de l'appareil d'État althusserien ou encore à des descriptions faisant de ces politiques le ferment d'un crétinisme

généralisé (Finkielkraut, 1987). Nous pensons ici, en nous concentrant sur les associations par lesquelles se matérialise la « démocratisation » fournir des pistes nouvelles sur ce que peut potentiellement produire un tel agencement, redonner aux choses leur mesure – empiriquement fondée. Moins caricaturalement, elle permet de ne pas concentrer l’analyse d’une part à la seule action des enseignants sur les élèves – perspective que l’on trouve assez fréquemment dans la littérature sur le sujet (Deslyper & Eloy, 2020 ; Chagnard, 2017 ; Tranchant, 2016 ; Deslyper, 2013 ; Pinçon-Charlot & Garnier, 1985) – ou à la seule construction des politiques (Lefebvre, 2014 ; Veitl et Duchemin, 2000 ; Dubois, 1999). Elle entend occuper l’espace intermédiaire entre ces deux positions.

Paradoxalement, l’absence de controverses nationales sur l’enseignement artistique s’est révélée être un précieux allié dans ce travail. Elle nous préserve dans un premier temps d’une entrée dommageable par les limbes de « l’idéologie » et par un éloignement problématique des pratiques « habituelles » par lesquelles s’organise cette démocratisation des enseignements artistiques. Deuxièmement, elle nous préserve d’une enquête nationale qui aurait été très difficile à tenir en l’absence de débats structurants et éloignés de la démocratisation telle qu’elle se « pratique ». Finalement, cette absence nous a poussé à suivre, non pas « la science en action » mais plutôt la « démocratisation telle qu’elle se fait ». Reste donc à trouver cette démocratisation « en train de se faire ».

1.2- Les conservatoires : laboratoires du changement ?

Le fonctionnement des établissements d’enseignement artistique (EEA) a été marqué par des bouleversements importants depuis le milieu des années 1980 : formalisation d’une prescription pédagogique, invention d’un cadre d’emploi pour les enseignants, rattachement à la fonction publique territoriale, promotion des pratiques collectives, diversification des esthétiques et des pratiques artistiques dispensées, abandon progressif d’un modèle de formation « professionnalisant ». Pour le dire brièvement, sans qu’ils ne perdent leur forte identité artistique, ces établissements ont connu des transformations substantielles de leur organisation, de leurs missions et du contenu pédagogique qu’elles ont vocation à transmettre. Pris en tenaille entre renégociation de leurs missions, critique en élitisme, impératif de résultats et baisse substantielle des subventions publiques au milieu culturel, les EEA constituent un observatoire tout à fait pertinent pour saisir les mutations de la démocratisation culturelle – et le crédit public apporté à ces établissements. De ce point de vue, faire porter l’enquête sur la fabrication et la traduction de politiques territorialisées par ces établissements

donne un aperçu de ce que pourront être, dans les années à venir les relations entre administration publique et enseignement artistique au sein des grandes métropoles européennes.

1.2.1- De l'intérêt de saisir la prescription depuis l'échelon métropolitain

Beaucoup a été écrit sur la décentralisation puis la territorialisation progressive des politiques culturelles (Saez, 2021), un peu moins sur leurs potentielles retombées en matière d'enseignements artistiques. Depuis les travaux inauguraux sur le *jeu du catalogue* (Friedberg & Urfalino, 1984) aux travaux sur l'intercommunalité culturelle (V. Dubois et al., 2012 ; A. Faure & Douillet, 2005 ; Négrier, 2005 ; Gaxie, 1997) en passant par ceux dédiés à la gouvernance culturelle territoriale (Négrier & Teillet, 2013 ; Saez, 2004), tout semble montrer comme l'avance Saez (2012), que les villes, ou plus précisément les métropoles sont au cœur du jeu culturel, qu'elles en donnent aujourd'hui la mesure. Qu'implique un tel état de fait pour les enseignements artistiques ?

Un paradoxe est manifeste : l'État, de plus en plus fortement et précisément prescripteur en matière d'enseignements artistiques, s'est proportionnellement retiré financièrement et symboliquement du jeu, au profit des collectivités territoriales, et plus particulièrement des communes. Aussi, il nous semble que ce recentrage territorial sur les enseignements artistiques n'a pas été véritablement pris au sérieux par les travaux en sciences sociales, qui persistent à travailler sur des politiques nationales ou encore sur l'homogénéité de pratiques pédagogiques saisies indépendamment d'un cadrage politique et territorial plus large. En effet, la vague de travaux sur la décentralisation et l'intercommunalité culturelle ont montré assez nettement les enjeux politiques locaux qui étaient sous-jacents au fait de disposer d'un équipement culturel. Le « sacre des notables » dont parle Saez (2012) en référence à l'institutionnalisation municipale de la culture renforcée par la décentralisation a fait des établissements artistiques l'un des moyens par lesquels se légitime le pouvoir municipal. Outre ces considérations générales, les recherches menées sur l'intercommunalité culturelle ont montré que loin de n'être qu'une machine technocratique, ce mouvement territorial pouvait avoir des effets directs sur les enseignements artistiques ne serait que parce qu'il pose à nouveaux frais des questionnements classiques relatifs aux finalités ou aux manières de fonctionner des établissements d'enseignement artistique. Une partie des monographies produites dans plusieurs recherches menées par des chercheurs affiliés à l'Observatoire des Politiques Culturelles (Négrier et al., 2008 ; A. Faure & Négrier, 2001) donnent à voir à quel

point la prise en main des enseignements artistiques par les agglomérations ont une influence sur la conduite des établissements d'enseignement artistique et sur le travail des enseignants. Qu'implique la création d'une antenne du conservatoire dans un quartier « sensible » ? La mise en œuvre d'un réseau d'établissements d'enseignement artistique territorialisé ? La réalisation récurrente de projets avec des harmonies locales ? S'ils traitent logiquement les questions que posent ces états de fait au plan des politiques locales, ces travaux laissent néanmoins les interrogations posées sur le changement du fonctionnement des établissements d'enseignement artistique et leurs enseignants en suspens.

Partant de ce constat, la perte de centralité de l'État donne aux prescripteurs qui émergent à la faveur de la loi de 2004, un rôle particulièrement important dans la structuration territoriale des enseignements artistiques déjà bien avancée. Souligné par plusieurs travaux (Braemer et al., 2007 ; Colin & Djakouane, 2015) le rôle des départements est particulièrement important dans le mouvement de réforme de l'enseignement artistique spécialisé. Il l'est tout d'abord dans la mesure où cet échelon n'est pas directement repéré, comme c'est le cas du ministère de la culture, comme un prescripteur pédagogique, alors que dans les faits (Lafaye, 2009), de nombreux départements ont pris avec le temps, un faisceau de mesures allant dans le sens de la réforme de la pédagogie et du fonctionnement des établissements d'enseignement artistique. Il l'est ensuite encore plus dans la mesure où l'actualité de la recomposition des pouvoirs publics donne à certaines métropoles, en vertu de la mise en application de la loi MAPTAM, une compétence dans le financement et la structuration des enseignements artistiques. Dans la mesure où les objectifs des départements et ceux des métropoles diffèrent substantiellement, on peut penser que la saisie de cette compétence de gestion des enseignements artistiques par les métropoles appelle à un renouveau d'une présence départementale déjà potentiellement intéressante.

Dernier intérêt – et non des moindres – la gestion départementale ou en l'occurrence métropolitaine des enseignements artistiques saisit l'enseignement artistique spécialisé dans toute sa largeur, mobilisant une définition du service public extensive. Autrement dit, parce que cet acteur « pense » la politique à l'échelle territoriale, il outrepassa des différences de statuts significatives dans d'autres contextes, comme la différence entre école associative et école publique. Dans l'exemple qui est le nôtre, la métropole de Lyon se place comme un réformateur ambitieux proposant de structurer les enseignements artistiques au sein d'une politique culturelle à la mesure de l'influence européenne de la métropole de Lyon. Ce

positionnement appelle à des prises de position claires en faveur d'une certaine vision des enseignements artistiques et d'un certain partage des tâches entre établissements publics, associatifs, reconnus par l'état ou non. Il appelle également à saisir, sans l'isoler, le rôle de l'échelon métropolitain dans la fabrique de la démocratisation des enseignements artistiques.

1.2.2- Les établissements d'enseignement artistique : couteaux-suisse territoriaux ?

Parce qu'il s'inscrit dans le temps long et qu'il est marqué par une structuration jacobine très prononcée, l'enseignement artistique français occupe à ce titre une place assez particulière, entre éducation artistique et éducation artistique et culturelle (Bordeaux & Deschamps, 2013 ; Ganvert, 1999). Comme le rappelle Lefebvre (2014), à l'endroit de la musique, on peut sans caricaturer dire que l'enseignement dispensé dans les conservatoires entre la moitié du XIX^{ème} siècle et les années 1970 reste globalement le même, dans la mesure où il est articulé autour des mêmes dispositifs et vise les mêmes finalités, à savoir la sélection progressive et la formation de virtuoses qui viendront garnir les rangs des orchestres français et européens. Le mouvement de réforme lancé depuis les années 1980 fait balancer ce système entre professionnalisation et ouverture au plus grand nombre, formation d'artistes confirmés et développement de la pratique amateur, centration autour des répertoires savants européens et ouverture à des répertoires plus variés ou encore pratiques scripto-centrées et développement de l'oralité et de l'improvisation. Cette tension entre massification et logique professionnalisante, nous semble caractéristique de l'enseignement musical spécialisé aujourd'hui et plus largement de secteur des enseignements artistiques.

Nous avons vu dans la partie précédente que le plan Landowski, première politique musicale menée par le ministère de la Culture, accommodait l'impératif d'une politique d'accès du plus grand nombre aux œuvres à une vision musico-centrée de la pédagogie musicale, faisant de facto balancer l'équilibre entre l'objectif de professionnalisation et celui de d'ouverture au plus grand nombre au bénéfice du premier. Le schéma directeur de 1984²²¹ marque le coup d'envoi d'une salve de réformes visant à modifier l'organisation pédagogique et le fonctionnement des conservatoires, à inverser le sens des priorités jusqu'ici défendu. Intronisant un fonctionnement par cycles, un travail par départements pédagogiques ainsi que l'entrée de disciplines et d'instruments non-classiques au sein des établissements contrôlés par l'État, il ambitionnait « dépeussier » l'image d'un conservatoire austère et réservé à une

²²¹ Schéma Directeur pour l'Organisation Pédagogique d'un Conservatoire National de Région ou d'une École Nationale de Musique (1984).

petite élite artiste. Du côté des enseignants, là où c'était avant tout la compétence technique du danseur, du musicien ou de l'acteur qui garantissait la qualité du pédagogue, on voit se développer, à travers une série de décrets, un diplôme dédié à l'enseignement au sein des EEA, le diplôme d'État. Dans la continuité, les schémas de 1992²²² et 1996²²³ affirment la diversité des fins pédagogiques des établissements d'enseignement artistique (de l'initiation à la formation professionnelle), la nécessité de leur ouverture sociale ainsi que la dimension intrinsèquement territoriale et partenariale de leur activité. C'est au même moment qu'ouvrent et se généralisent des centres de formations dédiés à l'enseignement artistique spécialisé (CEFEDM), affirmant au-delà du simple diplôme (la « licence » pour reprendre les termes de Hughes), une volonté nette de professionnalisation de l'enseignement artistique, laissant penser l'apparition prochaine d'un « mandat »²²⁴. Ces centres de formation ont notamment permis, de formaliser l'entrée de nouveaux profils dans le métier, issus des différents « mondes de l'art ». La charte de 2001²²⁵ renforce l'ancrage territorial des établissements, la vocation d'abord initiatique des établissements d'enseignement artistique et la nécessité de penser leur action dans un service public de l'enseignement artistique élargi aux écoles associatives.

La loi du 13 août 2004 (2^{ème} volet de la décentralisation) affirme le rôle structurant des départements, des régions et des communes dans le financement et l'organisation des enseignements artistiques. La saisie par les départements de cette compétence culturelle particulière (qu'elle exerçait bien souvent avant que la loi l'y oblige) renforce la territorialisation de l'enseignement artistique et la promotion de mesures pédagogiques allant dans ce sens (Braemer et al., 2007). Les décrets de 2006 établissent un nouveau classement des établissements d'enseignement artistique qui rappelle leur caractère avant tout territorial (il est désormais fait question de « rayonnement communal, département, ou régional »). Ils sont suivis par le schéma de 2008²²⁶ qui clôt cette dynamique réformatrice et donne à voir l'étendue des missions conférées aux établissements d'enseignement artistique. Ces établissements doivent assurer une mission de formation qui court de l'initiation

²²² Schéma Directeur pour l'Organisation Pédagogique des Écoles de Musique et de Danse (1991-1992).

²²³ Le Schéma National d'Orientation Pédagogique des Écoles de musique et de danse (1996).

²²⁴ Il est intéressant de noter que c'est seulement dans le cas de l'enseignement de la danse que l'on peut à proprement parler de « licence » et de « mandat ». C'est, depuis 1991, la seule discipline dans laquelle il est nécessaire d'avoir un diplôme d'État pour avoir le droit d'enseigner. Une tentative de fermeture similaire avait été proposée pour l'enseignement musical spécialisé mais sans succès.

²²⁵ Charte de l'Enseignement Artistique Spécialisé en Danse, Musique et Théâtre (2001).

²²⁶ Schéma National d'Orientation Pédagogique de l'enseignement initial de la musique (2008).

instrumentale à la pré-professionalisation, un travail de maillage territorial de l'offre d'enseignements artistiques par le biais de réseaux tout en étant impliqués dans une somme de partenariats extérieurs au monde culturel (Éducation nationale notamment), un travail de perpétuation de la tradition artistique tout en étant force de proposition en matière de création et de diversité artistique. Ainsi, l'élargissement progressif des missions de ces établissements dans le sens d'une plus grande ouverture, pour le dire plus simplement d'une vocation plus « sociale » que professionnalisante, bouscule quelque peu les relations qu'ils entretiennent avec l'éducation artistique et l'EAC. En effet, l'enseignement artistique partage, du moins officiellement, avec l'EAC, sur le même temps extra-scolaire, des missions relativement semblables d'initiation artistique, d'ailleurs parfois effectuée par les mêmes personnes.

La cohabitation de ces « nouvelles » missions avec les précédentes a pu donner diverses configurations au local, oscillant entre établissements ouvertement inscrits dans l'héritage du conservatoire (impliquant sélections à l'entrée, concours divers et cours de « solfège » obligatoires) ou d'autres plus explicitement expérimentaux, tournés vers des missions plus « sociales ». Ainsi, s'il n'est pas possible de dire que cette tension a pu partout être féconde et proposer des innovations particulières, les établissements d'enseignement artistique demeurent, plus de 40 ans après la sortie des premiers textes visant à en modifier le fonctionnement, considérés comme des établissements à réformer, notamment au plan pédagogique, comme en témoigne l'action des départements et des métropoles (Colin & Djakouane, 2015).

1.2.3- Les pratiques enseignantes

Dans cette quête politique pour la démocratisation des enseignements artistiques, la réforme des EEA semble passer par de nombreux fronts. Comme pour l'Éducation nationale, qui partage une somme raisonnable de ressemblances avec l'enseignement artistique, le travail des enseignants constitue un des éléments centraux sur lesquels les différents prescripteurs entendent agir. Ainsi, si la critique porte à la fois sur les barrières financières qui contraignent l'entrée dans un EEA, les dispositifs de sélection, elle porte également sur les pratiques pédagogiques mêmes des enseignants. L'idée de la réforme pédagogique passe ainsi à la fois par une modification profonde des modalités d'accès aux établissements, aux dispositifs pédagogiques (concours et curricula) et aux pratiques mêmes des enseignants. L'injonction à « l'innovation pédagogique » trame ainsi, sans que l'on ne sache toujours bien à quoi elle réfère, les textes prescriptifs émis par le ministère de la culture. On soulignera au passage que

ces mêmes pratiques ont assez fréquemment retenu l'attention des sociologues qui ont travaillé sur l'enseignement musical spécialisé (Deslyper, 2013).

Retour(nement) sur un projet d'enquête

Dans la perspective d'étudier la démocratisation « en train de se faire », ce travail devait à l'origine analyser le processus de mise en œuvre d'un nouveau schéma national d'orientation pédagogique (SNOP), texte dont la vocation est de réguler le fonctionnement pédagogique et administratif des établissements d'enseignement artistique publics. En effet, dans le courant de l'année 2016, nous avons été informés qu'il se tenait, à l'invitation du ministère de la culture, une série de concertations syndicales et professionnelles dédiées à tracer les grandes lignes et les frontières de ce nouveau texte prescriptif. Avare en la matière (le dernier texte datant de 2008), la diffusion d'une nouvelle prescription nationale par le ministère de la Culture promettait d'être un événement majeur, un véritable moment d'effervescence dans la profession, voire peut-être au-delà. Il y avait d'ailleurs fort à parier, au regard des tensions qui avaient à ce moment lieu entre État et le secteur de l'enseignement artistique, que la diffusion de ce texte provoque de nombreuses – et potentiellement violentes – controverses professionnelles. C'était pour moi l'occasion rêvée d'enquêter sur l'évolution des conceptions de la « justice » et du bien commun dans un secteur assez peu connu et presque jamais saisi par le biais de ses politiques. C'est d'ailleurs sur la base de ce projet d'enquête que j'ai pu décrocher un contrat doctoral à la rentrée de l'année 2017.

Inquiet de n'avoir plus de nouvelles de mes informateurs et de ce texte, nous apprenons quelques semaines après notre prise de poste que ce projet a été abandonné à la faveur de l'élection présidentielle de 2017 et qu'il n'est, par conséquent, plus dans les priorités du ministère. Autrement dit, il n'est plus question de réformer quoi que ce soit. Controverse nationale en puissance, ce projet de schéma finira finalement sa course dans des boîtes d'archives dont nous ne savons toujours pas aujourd'hui quand est-ce qu'elles reverront la lumière. Après un mois d'existence, cette thèse se présentait visiblement très mal. C'est ironiquement au détour d'une conversation où nous faisons part à un collègue de notre (dangereusement précoce) déprime que nous avons eu connaissance d'une information qui laissait entrevoir une porte de sortie convenable à la situation. Ce collègue avait participé, en tant que représentant d'une institution de formation des enseignants de la musique, à des concertations sur un schéma des enseignements artistiques organisé au niveau de la Métropole de Lyon. Nous n'avions aucune idée de ce qu'était une métropole ni en quoi ce schéma consistait mais l'occasion était trop belle pour passer à côté. C'est grâce à ce collègue que nous avons été présentés au chargé de mission du schéma métropolitain des enseignements artistiques et que nous avons finalement pu reconstruire, presque depuis zéro, un projet d'enquête.

2- Une enquête en trois temps pour bâtir un « observatoire »

Cette enquête s'est progressivement mise en forme selon un processus que l'on pourrait qualifier de descendant. Pour user d'une métaphore culinaire dont nous n'abuserons pas, le processus méthodologique déployé ici ambitionnait de saisir le parcours d'une prescription, le SMEA, des « cuisines » métropolitaines jusqu'à « l'assiette » servie dans les établissements d'. Une telle posture, autorisée par la dimension encore très locale du processus étudié²²⁷, implique dans un premier temps de suivre les commis métropolitains au marché, les observer lustrer leurs casseroles, débattre sur la faisabilité du menu avec le chef et relever les bons de commande qu'ils transmettent aux comptables. De ce point de vue, il n'aurait pas été très logique d'aller interroger les clients du restaurant au sujet de ce qu'ils ont pensé de leur repas, avant qu'ils y aient mis les pieds. Nous avons donc fait le choix – éminemment critiquable – de suivre un processus chronologique relativement frais (ou chaud c'est selon) : rappelons ici que notre enquête débute en octobre 2017, date à laquelle le SMEA n'est pas encore voté ni mis en œuvre. Suivre le processus de fabrication de la démocratisation implique d'un côté de ne pas limiter le travail d'enquête aux seuls lieux et aux seuls acteurs par lesquels se fabrique l'action publique ni aux lieux et aux acteurs par lesquels on peut saisir « l'output » de ces politiques. À défaut d'avoir connaissance d'un protocole expérimental qui nous aurait à l'avance permis de recomposer les associations, nous avons tenté dans ce travail de recomposer le terrain des associations et d'essayer d'être un peu partout à la fois.

Nous avons donc dans un premier temps enquêté sur « la métropole » et le processus de « conception » du schéma métropolitain des enseignements artistiques (voir figure 1). Ce travail d'enquête s'est fait principalement par le biais de rencontres et d'entretiens formels et informels avec les membres de l'équipe chargée de fabriquer²²⁸ le schéma métropolitain : les fonctionnaires de la direction de la culture et de la vie associative (DCVA). Sur toute la période donnée, nous avons réalisé un total de neuf entretiens avec ces fonctionnaires. Après de nombreuses relances, nous avons également pu nous entretenir avec un élu métropolitain. Ce travail s'est aussi (et surtout) appuyé sur un corpus d'archives et de documents retraçant, du point de vue de la DCVA, le processus de « traduction » du schéma métropolitain des

²²⁷ Il va de soi qu'un tel projet aurait difficilement été tenable dans les délais impartis à l'échelle d'une prescription nationale ou européenne.

²²⁸ Le terme est à prendre ici avec des guillemets. Comme nous le verrons par la suite, il est assez difficile de dire qui fabrique quoi au terme du processus de conception de la prescription. Ce qui est sûr c'est que la DCVA ambitionne de parler via la prescription, au nom de tous les acteurs qui sont concernés par le texte.

enseignements artistiques depuis la création de la métropole de Lyon au 1^{er} Janvier 2015 jusqu'au vote du SMEA au mois de décembre 2017. Ce corpus nous a permis de retracer mois après mois, semaine après semaine, parfois jour après jour, l'activité des fonctionnaires de la DCVA, leurs tractations, leurs échecs et leurs réussites, montrant finalement la nature tout à fait incertaine d'un processus présenté *a posteriori* comme « facile », « pacifié » et « non-problématique ». Nous avons également, dans cette première phase, réalisé des entretiens avec plusieurs « experts » de l'enseignement artistique consultés durant la fabrication du SMEA, de façon à engranger des connaissances supplémentaires sur ce processus mais également sur ses faiblesses, ses échecs et ses réussites, thèmes à priori peu visibles dans les comptes rendus métropolitains. La très grande majorité des entretiens avec les acteurs métropolitains s'est tenue dans la première phase dessinée par le diagramme ci-dessous. Nous avons néanmoins organisé tout au long de l'enquête des entretiens avec le chargé de mission du SMEA. Aussi, l'agenda politique des élus métropolitain étant relativement chargé, nous avons dû attendre plus d'un an (et de nombreuses relances) avant de pouvoir rencontrer le conseiller métropolitain en charge des enseignements artistiques au milieu de l'année 2019.

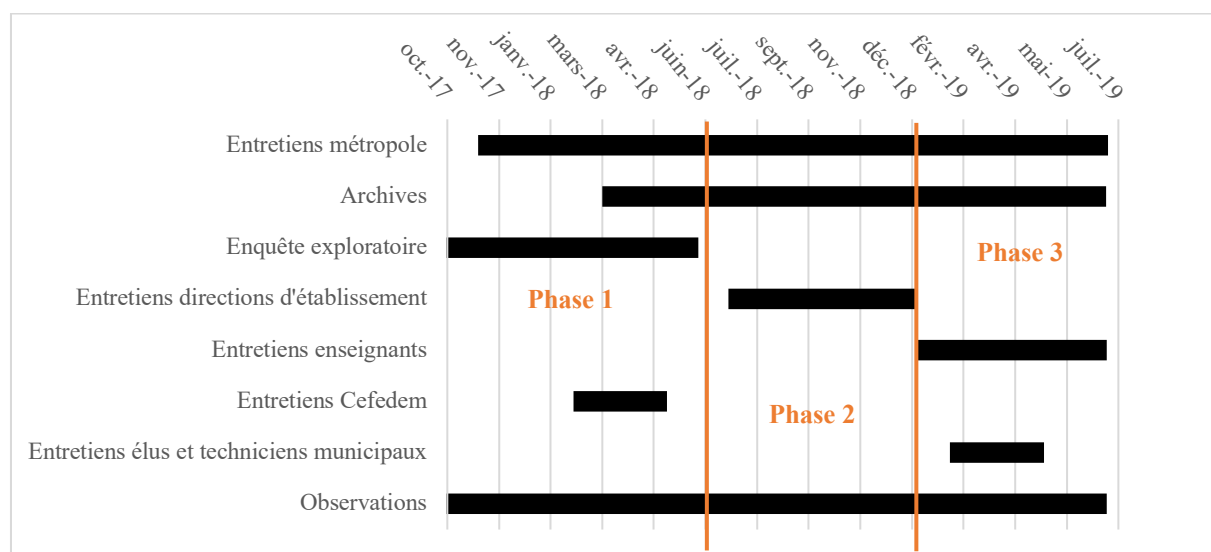


Figure 1 : Organisation du recueil des données par phase (2017-2019)

Une fois cette première phase achevée au bout d'environ un an, nous avons choisi de concentrer nos efforts sur les directions d'établissements d'enseignement artistique. Ce choix était tout à fait délibéré. La compréhension superficielle que nous avions, à ce moment de l'enquête, du processus de fabrication du SMEA nous laissait comprendre qu'ils étaient des points de passage obligés dans la réalisation de cette enquête. En tant que porte-parole de leurs établissements, ces directrices et directeurs sont les garants de la (non) mise en œuvre des *réquisits* du SMEA dans leur école. Il était alors nécessaire, pour en savoir plus sur les

réalisations concrètes de la prescription, de consulter les directions des établissements d'enseignement artistique. Nous avons procédé exclusivement par le biais d'entretiens pour cette phase. L'objectif était finalement très simple. Le premier était d'enregistrer des informations supplémentaires sur le processus de fabrication du texte, la façon dont les directions avaient été invitées, consultées, comment elles avaient pu être intéressées et enrôlées dans ce processus et dans quelle mesure elles étaient « tenues » ou pas par le texte. Le second était d'obtenir des données concrètes sur la mise en pratique du contenu du texte dans leur école. La question, simple, était finalement de demander comment le texte était mis en œuvre dans les établissements, par le biais de quels dispositifs, de revenir sur leur fonctionnement et sur les éventuels problèmes qu'il pose quand il s'agit de le mettre en œuvre. Nous n'avons dans un premier temps pas élaboré de stratégie particulière pour sélectionner les directions. Nous avons mis au point une liste rassemblant les coordonnées de tous les établissements d'enseignement artistiques étant subventionnés par la métropole. Après plusieurs envois de mails et des dizaines d'appels téléphoniques, nous avons finalement réussi à organiser 15 entretiens avec des directions d'établissement représentant 4²²⁹ établissements publics et 11 écoles associatives.

C'est à partir de ces quinze entretiens que nous avons choisi les écoles où continuer l'enquête. L'idée n'était pas de choisir des écoles modèles, des vitrines métropolitaines²³⁰ ou à l'inverse des cas extrêmes de refus, mais plutôt différentes façons de mettre en œuvre le SMEA. À vrai dire, ce choix comportait une part de hasard dans la mesure où il se référait en grande partie à l'avis d'un directeur sur sa structure (qui était assez rarement négatif, ce qui peut se comprendre lorsqu'il s'agit de présenter son établissement devant quelqu'un qui mène l'enquête sur le schéma) et parfois au conseil d'un membre de la DCVA sur une école visitée quelques mois plus tôt. Nous avons, autant que faire se peut, croisé ces différents avis avec des facteurs géographiques, statutaires, sociaux. Ainsi, quatre écoles (ici présentées via leur nom d'emprunt) constituent la dernière phase de l'enquête :

- Une école associative de grande taille, l'École de Musique Associative de Ludon²³¹ (EMAL), située dans une ville cossue de la banlieue lyonnaise. La population

²²⁹ Un CRD, deux CRC et deux écoles municipales.

²³⁰ Il est d'ailleurs à noter que nous n'avons pas une seule fois été encouragés par les porte-parole du schéma (la DCVA) à choisir un établissement en particulier ou encore à dresser des monographies à partir d'exemples flatteurs.

²³¹ Les noms des personnes, des villes et des établissements et des lieux annexes cités ont été anonymisés et modifiés par des substituts qui en respectent l'esprit.

d'élèves, nous le verrons est essentiellement issue des classes moyennes et des classes aisées, le turn-over des enseignants est assez marqué et l'orientation pédagogique est ancrée dans une pratique « loisir » de la musique ;

- Un conservatoire à rayonnement communal (agrée par le ministère de la Culture) de grande taille, le Conservatoire de La-Motte-du-Pic (CMP), situé dans une ville cossue de la banlieue lyonnaise. La population d'élèves y est également principalement issue des classes moyennes et aisées de la ville, le turn-over des enseignants est plutôt faible et l'orientation pédagogique y est marquée par le passage progressif d'une tradition d'excellence et de professionnalisation à une pratique de la danse et de la musique davantage tournée vers le loisir ;
- Une école associative de taille moyenne, l'école de Musique associative de Mérival (EMM), située dans une petite ville bourgeoise de la banlieue lyonnaise. La population d'élèves y est principalement issue des classes moyennes et aisées de la ville, le turn-over des enseignants y est important et l'orientation pédagogique marquée par une pratique « loisir » de la musique ;
- Une école de musique municipale de petite taille, l'école municipale de Cailloux-sur-Saône (EMCS), située dans une commune populaire de la banlieue lyonnaise. La population d'élèves y est principalement issue des classes moyennes de la ville, le turn-over des enseignants y est faible et l'orientation pédagogique plutôt ancrée dans une pratique « loisir » de la musique.

Tableau 2 : Entretiens effectués par établissement

	Ludon	Cailloux sur Saône	La Motte du Pic	Mérival
Nombre d'entretiens	20	8	16	7
Total	51			

Dans le cadre de l'enquête menée dans les EEA, nous avons réalisé un total de 51 entretiens et des observations en dehors des classes (voir tableau 2). Nous avons tenté de nous entretenir avec des enseignants variés sur le plan disciplinaire. Il est néanmoins à noter que la discipline instrumentale enseignée par les enseignants ne correspond pas nécessairement à leur

instrument « principal ». Il est fréquent, en particulier dans le milieu des cordes, que les enseignants donnent des cours de violon et d'alto. Aussi, les enseignants de FM sont également pour une partie d'entre eux professeurs d'instrument. Dernière particularité, le tableau ci-dessous laisse apparaître des groupes organologiques mais également des groupes esthétiques comme Musiques Actuelles Amplifiées (MAA). Ces catégories répondent à la dénomination enseignante « moi je suis prof de musiques actuelles ». En référence à la question du marqué et du non-marqué (Brekhus, 2005), les enseignants de disciplines classiques ne disent jamais « je suis prof de classique », ils tendent à décrire leur travail par le biais de leur instrument. Plusieurs raisons expliquent l'apparent déséquilibre dans le nombre d'entretiens réalisés entre les différents établissements. La première, la plus simple, est relatif à la taille des établissements. L'EMAL et le CMP sont les deux établissements les plus « gros » que nous avons enquêté, ce qui explique leur sur-représentation totale dans les entretiens. Il a été particulièrement difficile de croiser des entretiens dans l'école de Mérival parce que ces derniers fréquentaient assez peu les espaces communs et beaucoup se trouvaient travailler pour de très courtes durées dans l'école.

Tableau 3 : Entretiens par établissement selon la discipline

Disciplines/fonction	Ludon	Cailloux sur Saône	La Motte-du-Pic	Mérival	Total
Musiques actuelles amplifiées	1	1	1	0	3
Chant	0	0	1	0	1
FM / Éveil musical	6	0	2	0	8
Cordes pincées	2	0	2	1	5
Percussions	0	1	1	1	3
Piano/claviers	2	2	1	3	8
Cuivres	2	0	0	0	2
Bois	2	3	2	1	8
Cordes frottées	2	0	3	0	5
Secrétariat/comptabilité	2	1	1	0	4
Factotum	0	0	1	0	1
Direction	1	1	1	1	4
Total	20	8	16	7	51

Aller dans ces écoles, rencontrer les enseignants, le personnel de direction, les régisseurs, les secrétaires nous a permis d'en savoir un peu plus sur le processus par lequel un texte prescriptif se trouve (ré)interprété et mis en œuvre sous la forme d'un ou plusieurs dispositifs

dans une école. Cette troisième phase avait pour but de retracer les déplacements, les controverses, les traductions qui, au sein des établissements d'enseignement artistique, donnaient à un texte l'occasion d'agir ou non sur le travail qui est habituellement opéré. Ici aussi, ce travail de rencontre avec les acteurs des EEA nous a conduit à sortir des murs de l'école pour rencontrer des élus et des techniciens locaux. Ces rencontres n'ont pas été possibles partout mais elles ont néanmoins permis, là où elles ont eu lieu, de retracer un ensemble d'associations importantes.

En résumé, l'enquête rassemble des entretiens avec divers acteurs (fonctionnaires métropolitains, directeurs d'établissements d'enseignement artistique, enseignants, élus locaux, techniciens locaux et élus métropolitains), un corpus d'archives métropolitaines et des observations sporadiques de certaines réunions organisées par la métropole et dans des établissements d'enseignement artistique. Ces données ont été produites en trois phases principales entre octobre 2017 et juillet 2019, comptent en tout 81 entretiens, plusieurs comptes rendus et notes d'observations et plusieurs centaines de documents d'archives relatifs à la fabrication du SMEA.

3- Recueil des données

Nous avons fait le choix de décrire la fabrication de la démocratisation à partir des différentes épreuves organisant, sur un territoire particulier, la fabrication puis la mise en œuvre d'une prescription censée résoudre les problèmes de l'enseignement artistique spécialisé. Le choix de la création d'une nouvelle prescription comme point de départ s'est avéré être un heureux hasard (voir encadré précédent). Le « moment d'effervescence » et les controverses qui ont été provoquées par la volonté de recadrer les enseignements artistiques selon les velléités politiques d'une administration territoriale ont été l'occasion d'observer cette démocratisation en train de se faire, c'est-à-dire d'observer la dissipation progressive de tout un tas d'incertitudes concernant les associations entre métropole, villes, élus locaux, élus métropolitains, directions d'établissements, etc.

Comme nous venons de le présenter, le processus d'enquête s'est construit en grande partie chemin faisant. D'où l'intérêt de présenter rapidement un « récit des conditions d'enquête » (Bizeul, 1998), donner à voir ici les divagations, les échecs à partir desquels se sont peu à peu dessinés les moyens par lesquels nous avons pu glaner des données au fil de l'enquête.

Tableau 4 : Résumé des modes de recueil des données dans le temps

Phase d'enquête	Phase 1	Phase 2	Phase 3
	<i>Métropole</i>	<i>Directions</i>	<i>EEA</i>
Outils de recueil des données utilisés	Entretiens semi-directifs Archives Observations	Entretiens semi-directifs	Entretiens semi-directifs Observations

À ce titre, nous avons passé de longs moments à mettre au point des outils de recueil des données qu'il a fallu patiemment reconstruire puis polir au fil de leur utilisation. En effet, ces outils, aussi solides qu'ils paraissaient agrémentés d'une bibliographie dans un fichier *word*, ne tenaient pas toujours très bien et très longtemps une fois mis à l'épreuve des situations concrètes d'enquête. Aussi, ces outils ont parfois bougé au fil de recadrages théoriques qui ont pour certains été justement le produit de l'épreuve du terrain. Parmi ces différents outils, les guides d'entretiens, préalablement constitués d'après une perspective théorique donnée, ont été maintes fois révisés suite à leur test pendant la première phase de l'enquête au moment où nous rencontrions les fonctionnaires de la DCVA.

3.1- Enquêter sur la « décision » métropolitaine quand l'enquêté ne rentre pas dans le cadre

Nous avons initialement pour objectif d'utiliser les entretiens semi-directifs pour repérer, dans la tradition des travaux d'analyse des politiques publiques, le *référentiel* sous-jacent au SMEA et retracer le processus décisionnel ayant mené à la fabrication du schéma et sa mise en œuvre dans les écoles. Nous avons à cette fin construit un guide d'entretien progressif qui devait *en théorie* mener la personne interrogée, ici les fonctionnaires de la DCVA et les élus métropolitains à exposer les valeurs, les idéaux à partir desquels le schéma avait été bâti ainsi que les étapes principales de sa construction.

Dès le premier entretien, les données se sont avérées décevantes. Les idées exprimées par les enquêtés nous paraissaient assez contradictoires, embrouillées, très (trop ?) techniques et dès qu'un énoncé, une phrase, une anecdote apparaissait comme l'indice d'un référentiel plus général – par exemple la volonté d'installer un critère « méritocratique » dans le calcul de la subvention aux établissements – cette piste à creuser s'évanouissait devant un concert de considérations techniques, de négociations et de contre-exemples qui rendaient intenable la réduction de ce que l'enquêté en question était en train de raconter à une principe simple – en l'occurrence ici à l'influence d'un principe néo-libéral exprimé par la mise en concurrence des établissements publics et privés entre eux. Aussi, les fonctionnaires de la DCVA, se considérant avant tout comme des techniciens dont le rôle est d'agir pour le politique, il a été difficile de les « mener » à parler des idées, des influences, plus généralement de la dimension politique de leur action puisque de leur point de vue, les choses n'étaient pas tout à fait de ce ressort, elles étaient techniques. Pour parler « politique » il fallait rencontrer les « élus », ce que les fonctionnaires de la DCVA nous ont d'ailleurs encouragé à faire dès le départ.

Nous avons ainsi alors compris que nous ne nous y prenions pas tout à fait de la bonne manière et qu'il serait pertinent de revoir quelque peu notre approche. Si nous étions prévenus des impensés de l'entretien en matière d'analyse de l'action publique (Bongrand & Laborier, 2005) ce qui se tenait devant nous ici était tout autre, à savoir l'impossibilité de se départir de mélange informe produit par un entretien portant sur les représentations politiques de techniciens ne considérant absolument pas faire de la politique.

Aussi, la solution de repli utilisée a été, pour la phase 1, de ne pas abandonner la méthode de l'entretien mais d'en changer le contenu, de modifier substantiellement notre approche²³². Nous qui ne savions pas grand-chose de la fabrication du SMEA, des processus, des méthodes utilisées, des craintes et des faiblesses du texte, avons donc finalement opté pour la méthode du récit : laisser les fonctionnaires décrire le processus de fabrication du schéma depuis l'observatoire qu'est la DCVA. Revenir, entretien par entretien, sur ce qui constitue pour chacun les différentes étapes de construction du texte, revenir sur les lieux, les personnes, les anecdotes, les clichés, les énoncés qui ont pu poser question, créer des difficultés voire des blocages autrement dit : repérer les épreuves, leur constitution, leurs enjeux et leur aboutissement.

Les différents entretiens ont ainsi permis de produire petit à petit une « liste » d'épreuves significatives à partir desquelles nous avons fabriqué des documents de synthèse, des ébauches de réseaux, des cartographies. La discussion critique de ces cartographies (voir figure 2) a notamment constitué un support de discussion privilégié avec les enquêtés métropolitains, bien utile pour recouper les dires de chacun, préciser les dates, les personnes présentes et les documents produits mais également étayer la composition des épreuves, la nature des incertitudes du moment, les manières de bâtir les problèmes et in fine, les voies par lesquelles fabriquer un semblant de légitimité auprès des personnes impliquées, de tenir son statut de porte-parole.

Cette focale sur les épreuves et leur instrumentation n'est bien entendue pas anodine. Elle s'inscrit dans la perspective théorique tracée par la sociologie de la traduction, dont nous avons vu que l'épreuve constitue à la fois le point d'entrée privilégiée dans la construction des faits sociaux et l'exigence méthodologique (Lemieux, 2018). Le recueil, la mise à plat et la discussion des épreuves constitutives de la fabrication du SMEA avec les fonctionnaires de la DCVA nous a permis, comme nous le verrons juste après de recouper les informations contenues dans les archives de la DCVA que nous avons pu récupérer plus tard. À vrai dire, il serait possible de présenter les choses dans l'autre sens, dans la mesure où la mémoire des fonctionnaires de la DCVA pouvait parfois s'avérer défaillante au moment de discuter une réunion qui avait eu lieu un an auparavant.

²³² Ce retournement de situation illustre les aléas d'une enquête dont on ne peut jamais véritablement définir par avance ce qu'il adviendra des rencontres avec les personnes enquêtées. Il illustre probablement l'écueil du recours à un guide d'entretien trop détaillé (Barbot, 2012 ; Beaud & Weber, 2003).

Néanmoins, les entretiens avec ces fonctionnaires ont permis de donner une certaine épaisseur à aux documents d'archives dont nous n'avions parfois compris qu'une petite partie, voire sur lesquels nous faisons fausse route. Ces entretiens ont également permis de connaître un peu mieux les mécanismes d'intéressement et d'enrôlement par lesquels la DCVA est parvenue, alors qu'elle ne représentait absolument rien dans le paysage de l'enseignement artistique Lyonnais, à devenir un acteur incontournable, un véritable point de passage obligé. S'ils n'ont pas permis de mettre en avant, comme nous le souhaitions au départ un référentiel particulier, ils ont en revanche permis de donner à voir des conceptions particulières de la justice et du bien commun ainsi que des épreuves morales auxquelles la DCVA entendait faire face par le biais du schéma. Forts de l'échec relatif de cette première étape dans le recueil des données,

nous avons structuré de la même façon les guides d'entretiens de la phase 2 de l'enquête, comme nous le montrerons par la suite.

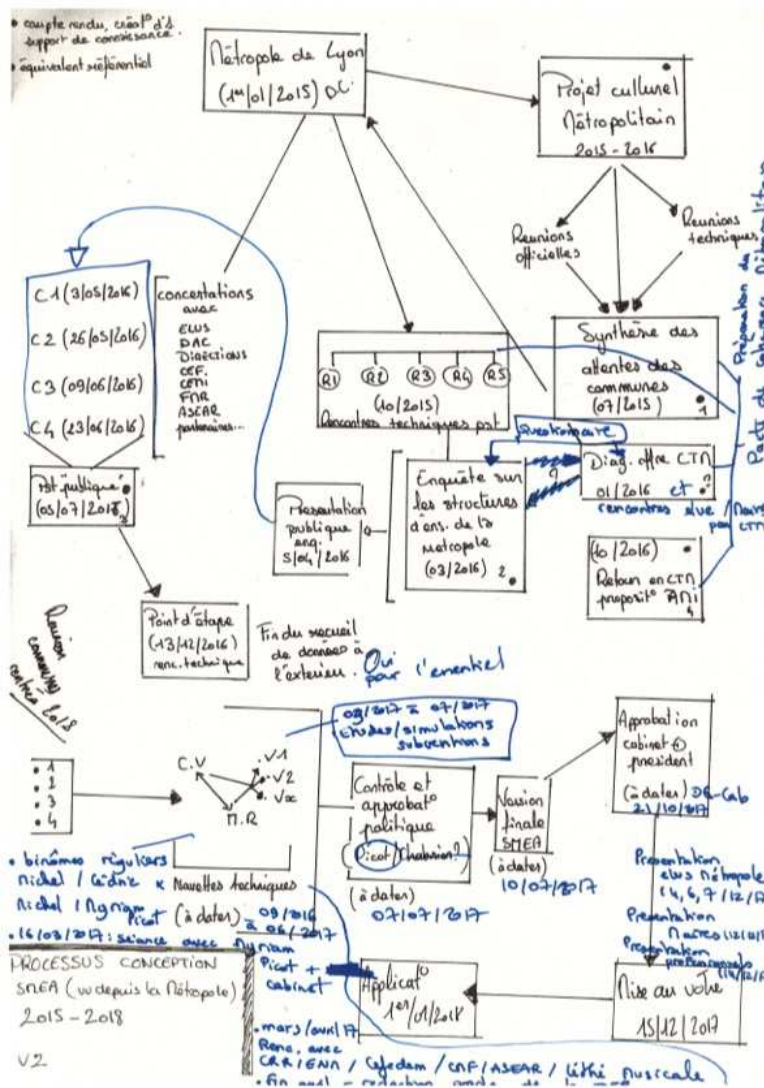


Figure 2: Proposition de cartographie des épreuves de fabrication du SMEA annotée par un fonctionnaire de la DCVA au cours d'un entretien courant 2018.

3.2- Une « ethnographie des dossiers »

La sociologie de l'acteur-réseau a mis l'accent sur la dimension non-formelle du formalisme, sur les techniques de classement, le rôle de l'inscription, pour le dire vite, sur les « mobiles immuables²³³ » à partir desquels se composent les faits scientifiques. Cette entreprise s'inscrit dans la prise au sérieux de tâches considérées comme secondaires voire complètement inutiles si l'on aborde le changement ou les découvertes scientifiques comme le résultat de l'action volontariste de « grands esprits ». Ainsi, dans un article dédié à la remise sur le métier du « grand partage » entre science et société, entre esprit scientifique et « pensée sauvage », Latour (1987) propose de réhabiliter le travail des « gratte-papier » dans la mesure où ils sont les premiers artisans de la fabrication et du rassemblement dans des compte rendus, de différents « mobiles-immuables ». Ce sont ces mêmes gratte-papiers qui déplacent des forces, qui établissent des cartes à partir desquelles l'énoncé d'un élu, la position d'une association professionnelle, la formulation d'un problème ou encore la stratification sociale d'une école pourront être rassemblées pour défendre un fait, l'imposer et faire en sorte qu'il devienne le plus « dur » possible, qu'il permette d'agrèger un grand nombre de personnes derrière lui.

Latour appelle à ce titre à une ethnographie des dossiers dont l'utilité principale est, dans la droite ligne de la sociologie de l'acteur réseau, le « ré-assemblage » du social : partir des traces écrites, des modalités de classement, des tableaux, des enquêtes, des dossiers écrits pour saisir comment la démocratisation se fabrique, comment elle s'agence, comment elle se compose petit à petit, au fil de tableurs Excel, de notes écrites sur des feuilles volantes ou encore de présentations PowerPoint. Cette ethnographie des dossiers appelle à suivre les déplacements successifs qui font de la métropole de Lyon et plus particulièrement de la DCVA un centre de calcul²³⁴, certes modeste, mais suffisant pour parvenir à faire bouger tout

²³³ L'idée qui préside à cette notion est celle de l'action à distance. En ramenant en un seul point (un laboratoire ou dans notre cas une direction administrative) des inscriptions qui permettent de déplacer une entité, de la rendre mobile tout en la maintenant immuable (un dossier statistique ou un relevé topographique sous la forme d'un dossier papier sont à la fois mobiles et immuables), il est possible de la combiner avec d'autres pour provoquer la possibilité d'une action, d'un calcul ou autre. On doit ainsi entendre par là : « tous ces objets [qui] se situent au début et à la fin d'un cycle d'accumulation similaire ; peu importe s'ils sont proches ou éloignés, infiniment grands ou petits, infiniment vieux ou jeunes, ils finissent tous par exister à une échelle que quelques-uns peuvent dominer du regard ; à un moment ou à un autre, ils prendront tous la forme d'une feuille de papier qui peut être archivée, épinglée au mur et combinée à d'autres » (Latour, 2005, p. 545).

²³⁴ On peut comprendre cette notion comme une métaphore du laboratoire dans lequel on agrège les « mobiles immuables » pour en créer de nouveaux. Callon et Muniesa (2003) proposent de la décrire à travers ses trois propriétés principales : rassembler, associer, créer. La notion induit tout d'abord le rassemblement en un même endroit physique (un bureau, une ville, une feuille de papier...) d'entités éparses qu'il est désormais possible de littéralement « mettre à plat ». Ensuite, elle autorise de fait l'association et la combinaison de ces différentes entités les unes avec les autres. Enfin, la combinaison des entités mises à plat doit donner naissance à une

un pan d'un secteur selon sa volonté, volonté qui est immanquablement mise à l'épreuve et distribuée par l'agrégation d'une masse grandissante d'alliés et d'intérêts. Ce travail s'inscrit dans cette intuition que le travail administratif et son produit le plus commun, les rapports, les comptes rendus de réunions, les enquêtes quantitatives, les graphiques constituent une base de travail à partir de laquelle il est possible d'assembler le social sans recourir *a priori* à des catégories par défaut qui viendrait écraser sous leur poids le réel. C'est en suivant ce fil rouge que nous avons mené l'enquête à partir des archives métropolitaines.

3.2.1- Mettre en ordre et classer

La première étape du recueil des archives²³⁵ métropolitaines a consisté dans l'organisation et la classification du matériau récupéré auprès des fonctionnaires de la DCVA en faisant l'inventaire des documents récupérés. Présenté sous la forme de ramettes de papier, de feuillets et de chemises de couleur entassées dans deux cabas, il nous a semblé nécessaire, sans prétendre à une compétence archivistique que nous n'avons pas, de mettre un peu d'ordre dans cette somme de papier, illisible en l'état.

Ainsi nous avons méthodiquement listé la totalité des éléments fournis en consignait de façon systématique le type de document, le titre du document, la date de production du document, son nombre de pages, l'existence de propriétés particulières et le nombre d'exemplaires dans le corpus²³⁶. Nous avons ensuite ordonné chronologiquement les documents, individuellement et par le biais des sous-dossiers (chemises papiers) dans lesquels ils avaient été préalablement consignés par les fonctionnaires de la DCVA (voir figure 3). S'il ne nous est pas possible en l'état de communiquer les archives que nous avons consultées, cette classification sommaire permet *a minima* de donner une idée du nombre et de la variété des documents sur lesquels nous nous sommes appuyés.

La phase suivante du travail sur les archives a consisté en la lecture et l'analyse de la totalité des documents alors disponibles dans la perspective d'établir plusieurs listes thématiques et

nouvelle entité, un nouvel énoncé, un nouveau document qui est le produit de cette combinaison. Un centre de calcul c'est donc un « lieu » qui permet de rassembler et de composer des mobiles immuables entre eux afin d'en créer de nouveaux.

²³⁵ On peut définir avec Israël (2012, p. 168-169) une archive comme « le stockage par une organisation des dossiers ou des informations relatifs à son activité passée : association hôpital ou entreprise, toutes ces organisations disposent aujourd'hui de lieux voire de services de stockage dédiés à la constitution de ce qui est désigné communément comme des archives ».

²³⁶ La liste exhaustive des documents est disponible en annexes.

chronologiques. L'objectif de ces listes était simple : retracer le processus de fabrication du SMEA en prêtant une attention particulière aux différentes épreuves par lesquelles son contenu s'est petit à petit stabilisé, aux différents acteurs ayant participé à ce processus et aux différentes opérations d'intéressement et d'enrôlement jalonnant cette fabrication collective. Une première liste exhaustive des « événements » retracés directement ou cités dans les comptes rendus a été établie à l'appui des différents documents présents dans le corpus d'archives.

Comme l'illustre l'exemple suivant (figure 3) nous avons rassemblé pêle-mêle un ensemble de faits directement ou indirectement rapportés²³⁷ au sein des comptes rendus, allant ainsi du « simple » courrier envoyé aux maires métropolitains jusqu'à la réunion publique rassemblant une cinquantaine de directeurs d'établissement. L'intérêt premier de ce tableau repose dans le fait qu'il permet de retracer assez finement l'activité des fonctionnaires de la DCVA, de soulever leurs déplacements dans le temps et dans l'espace, les acteurs qu'ils consultent ainsi que le nombre conséquent de réunions qu'ils organisent.

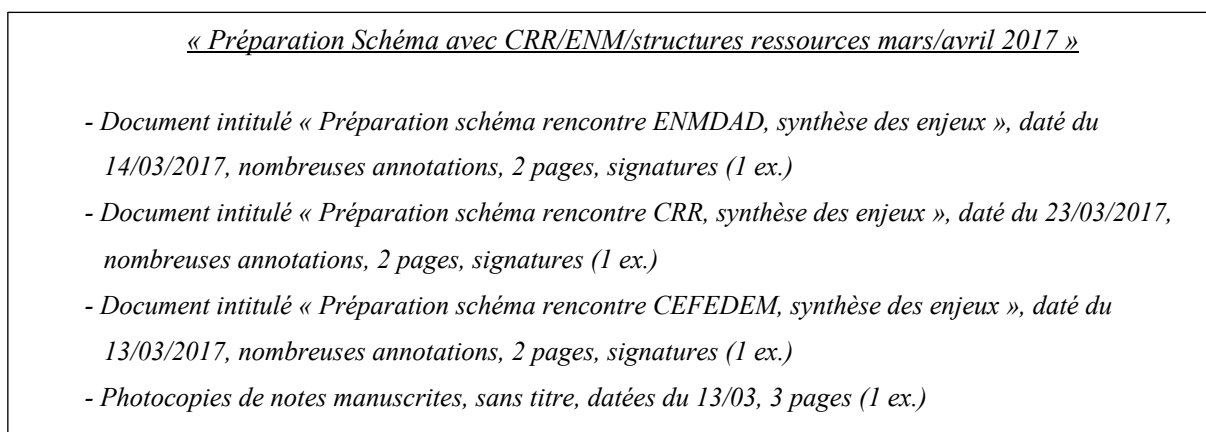


Figure 3: Exemple de classement d'un document

²³⁷ Nous entendons par « faits directement rapportés » les comptes rendus associés à un ou plusieurs événements en particulier (le compte rendu de la réunion X fait référence à la réunion X). Les « faits indirectement rapportés » signalent une analogie, un rappel, autrement dit le fait qu'un événement Y soit mentionné dans le compte rendu de la réunion X (le CR de la réunion du 18/02 mentionne la réunion précédente du 24/01).

Tableau 5 : Événements 2015²³⁸

Mois	Jour	Événement	Auteurs en présence	Notes
Janvier	1	Création de la métropole	/	
	27	Séminaire interne métropole	DCVA+DEP	Moment où sont fixés les six axes du projet culturel métropolitain
	24	Présentation PCM	DCVA + Comité direction générale	Moment où sont présentés les 6 axes au politique, qui trouve ça très intéressant mais qui stoppe la concertation à venir jusqu'à ce que le pacte de cohérence métropolitain soit voté
Mars	26	Séminaire interne	DCVA	
	31	Demande de saisine du conseil de développement	Rotterdam, Poot + Kopenickian	Le Conseil de Développement présente en effet cet avantage de permettre une concertation avec un vaste panel d'auteurs, sans être trop confronté aux considérations politiques.
Printemps 2015				
Avril	8	Rencontres avec Oullins, Tassin-la-Demi-Laine, Vaiseux, Fontaines sur Saône, Bron, Vaulx-en-Velin, Feyzin, Dardilly, Griviers	DCVA+DCM numérique Région AURA	
	8	Rencontre avec Amis Chassés, Chargés de mission Numérique, Région AURA	DCVA+GT politique de la ville	
	13	Groupe de travail « Politiques de la ville et politiques sociales »	DCVA+Cherchase	
	23	Rencontre avec Cherchase (Bron)	DCVA + ex-directeur Maison TIC (Grigny)	
	30	Rencontre avec Christian Comber.	DCVA + cabinet Pél	
	7	RDY Cabinet Collob	DCVA+MIC Raney	
	5	Rencontre avec EPN des Raney	DCVA+Centre social Rieux	
Mai	5	Rencontre avec l'Agence d'Urbanisme (Centre Social Rieux-la-Pape), 5 mai 2015	DCVA+CM LINESCO ville de Lyon	
	6	Rencontre avec Samuel Base, Label Ville Créative UNISCO	DCVA+BRAC	
	11	Rencontre Direction de la Culture Métropole de Lyon et DRAC	DCVA+ASFEAR	
	11	RDY ASFEAR	DCVA+Agence urbanisme	
	13	Rencontre avec l'Agence d'Urbanisme	DCVA+CM cabinet PDP+Collob	Collob déclare alors ne pas souhaiter entamer de concertation avant le vote de la Politique Pluriannuelle d'Investissement le 2 juillet 2015, ni avant le démarrage du travail de la Conférence Territoriale des Maires sur le Pacte de Cohérence Métropolitain fin juin 2015.
		RDY Gérard Collob		
		"fin mai"		
Juin		RDY Services culturels et administratifs des communes métropolitaines		
	5	Séminaire interne (préparation budgétaire)	DCVA	
	11	RDY direction culture ville de Lyon	DCVA+DC ville de Lyon	
	15	Journées Cultures et Politique de la Ville, Ville de Lyon	DCVA+Ville de Lyon	
	16	Journées Cultures et Politique de la Ville, Ville de Lyon	DCVA+Ville de Lyon	
	17	Journées Cultures et Politique de la Ville, Ville de Lyon	DCVA+Ville de Lyon	
	22	Réunion Agenda Culturel Métropolitain	DCVA + Direction Innovation Numérique et Systèmes d'Information, Direction de la Communication	
	24	Rencontre avec les réseaux NOL et ECOLY	DCVA+NOP-ECOLY	
	24	GT Culture Sport PCM	DCVA + VP Culture + Conseillers métropolitains + Maires/députés culture + techniciens locaux	
	25	Réunion	DCVA+ASFEAR	
	30	Réunion Portail des Enseignements Artistiques	DCVA+Direction Innovation Numérique et Systèmes d'Information, Direction de la Communication	
Juillet	1	Rencontre	DCVA+FMR	
	X	GT Culture Sport PCM	DCVA + VP Culture + Conseillers métropolitains + Maires/députés culture + techniciens locaux	Traduction du SMEA pour les élus dans le cadre de la PCM
	"Mi-Juillet"	Lancement de la concertation avec les communes, courrier de M. Picot aux maires	Courrier	
	7	Rencontre ASFEAR	DCVA+ASFEAR	CA de l'ASFEAR
	22	Rencontre NACRE	DCVA+Saevr	
		Courrier aux maires	VP Culture Métropole + Maires communes	Explication du mandat de la métropole pour travailler directement avec les DAC DGS etc pour élaborer le projet.
			DCVA + Établissements	Expliciter les relations communes métropole
Septembre	2	Propositions stratégiques PC métropole	DCVA+DG+ Cabinet PDP+ PDI	Traduction du SMEA au Cabinet (intéressant+renvoient niveau pol)
	4	Rencontre	DCVA + ASFEAR+FMR	Au sujet des questionnaires
	9	Envoi du questionnaire aux écoles	DCVA + directeurs d'établissements	
	18	GT Culture Sport PCM	DCVA + directeurs d'établissements + Maires/députés culture + techniciens locaux	Traduction du SMEA pour les élus dans le cadre de la PCM
Octobre	28	Rencontre Musée	DCVA + DGS/DAC communes	
	6	Permanence enquête	DCVA+directeurs d'établissements	
	6	Permanence enquête	DCVA+directeurs d'établissements	
	9	Permanence enquête	DCVA+directeurs d'établissements	
	12	Réunion direction	DCVA+VP Culture Métropole	
	19	Permanence enquête	DCVA+directeurs d'établissements	
Novembre	26	Journées travail technique	DCVA+techniciens locaux+experts+directeurs d'établissement	Sensibiliser les DAC et les directeurs aux enjeux des PC à l'échelle métropolitaine + Lancement des GT sur les enseignements artistiques. Annule
	30	Réunion direction	DCVA+VP Culture Métropole	

²³⁸ L'intégralité du tableau chronologique des épreuves se trouve en annexes.

Revenons par exemple à notre courrier au maires métropolitains (mi-juillet 2015). On peut bien évidemment considérer cet événement comme une épreuve en elle-même dans la mesure où la félicité de cette tâche repose sur la loyauté de tout un tas de personnes, sur l'actualisation des données postales des mairies, sur la fiabilité des serveurs et des ordinateurs dans lesquelles elles sont consignées, sur le fait que les étiquettes soient en stock, en nombre suffisant et qu'elles collent correctement sur des enveloppes qui pour arriver à bon port doivent elles-mêmes compter sur la fiabilité du dispositif postal, du service courrier de chaque mairie et *in fine* sur la bonne foi de membres du cabinet de l'édile en question et... sur son emploi du temps. Cet événement, toute épreuve soit-il, agit comme le médiateur d'une décision métropolitaine antérieure (celle d'avertir les élus locaux qu'une concertation va avoir lieu) et s'insère donc dans une série d'épreuves qui paraîtront insignifiantes du moment que tout se passe sans heurts, que le « réseau » qu'emprunte le courrier se montre suffisamment solide. Elle prépare dans le même moment un vaste éventail d'épreuves à venir : que vont faire les édiles de ce courrier, comment les choses seront-elles-reçues ? Le fait que le courrier reste dans la pile des lettres non-lues aura-t-il une incidence ? Cette épreuve ne nous le dit pas mais elle prendra nécessairement tout son sens à la lumière des événements suivants.

Cet exemple nous montre qu'un événement n'est pas nécessairement un simple intermédiaire transparent (on voit que chaque médiation fait courir un risque à l'intégrité du courrier et que son arrivée à bon port repose sur la fiabilité d'une longue chaîne de médiateurs), du moins il ne l'est que dans la mesure où tout le réseau impliqué se tient suffisamment pour ne pas entacher l'épreuve d'un échec qui en fera le potentiel pivot vers une nouvelle série. On voit bien à travers cet exemple que si chaque événement peut être saisi indépendamment comme une épreuve de force, il est beaucoup plus simple dans l'analyse, dans la mesure où les choses se passent convenablement de resituer chaque épreuve dans une série, chaque épreuve « alimentant » la suivante et ainsi de suite.

Nous avons ainsi fait le choix d'opérer une clarification dans le tableau des événements de façon à créer une liste d'épreuves « majeures » se référant aux différentes réunions publiques ou non à travers lesquelles une décision, une définition, une orientation particulière venait à être confirmée ou infirmée. L'idée n'est pas de se cantonner aux moments de justification « publique » comme nous encourage à le faire l'économie des grandeurs (Boltanski & Thévenot, 1991) mais plutôt de résumer les séries d'épreuves à leur moment saillant – dont il se trouve qu'il apparaît souvent lors de réunions publiques.

Tableau 6 : Bilan des épreuves notoires de production du SMEA, Année 2015²³⁹

Mois	Jour	Épreuve	Acteurs en présence	Forum	Équipement	Objet de l'épreuve	Issue	CR																							
Mars	24	Pst. premières pistes stratégiques et méthodologiques pour le projet culturel métropolitain	DCVA+DGS+élus Met.	Politique	Présentation PPT	Avis des élus Mét. sur les orientations choisies par la DCVA + autorisation démarrer concertation	Refus poursuite concertation	Oui																							
									31	Saisine conseil métropole	DCVA+VP Culture	Politique	Courrier	Demande de saisine du conseil de dvp. pour poursuite concertation	Refus de la saisine	Oui															
																	Mai	"Mi-Mai"	Réunion avec Président Métropole	DCVA+Pdt. Met.	Politique (<i>Métropole</i>)	Aucun	Demande d'autorisation de concertation	Refus	Oui						
																										Juin	24	Groupe Travail Culture Sport Pacte Cohérence Métropolitain	DCVA + VP Culture + Conseillers Mét. + Maires + Tech. Mun.	Politique (<i>CTM</i>)	Présentation PPT
Sept.	9	Rencontre Président DG Cab	DCVA+ Président +DGS + Cab. Pdt.	Politique (<i>Métropole</i>)	Présentation PPT	CR du travail de concertation entamé à l'été par la DCVA	Acceptation globale	Oui																							
									18	Groupe Travail Culture Sport Pacte Cohérence Métropolitain	DCVA + VP Culture + Conseillers Mét. + Maires + Tech. Mun	Politique (<i>CTM</i>)	Présentation PPT	S'accorder sur les relations entre communes et métropole au plan culturel	Acceptation	Oui															
																	28	Rencontre DGS/DAC	DCVA+DGS et DAC des communes	Technique (<i>Communes métropolitaines</i>)	Présentation PPT + Dir. EEA	Présenter le projet de concertation "technique" autour du projet culturel métropolitain	Acceptation globale	Oui							
Oct.	6	Journées de présentation du questionnaire de l'enquête sur les structures d'enseignement artistiques de la métropole	DCVA+Dir. d'EEA	Technique (<i>EEA</i>)	Version de travail du questionnaire	Présenter le gst. aux dirs. des EEA pour que les le remplissent correctement	Acceptation globale	Oui																							
									10	Vote du Pacte de Cohérence Métropolitain	Élus métropolitains	Politique (<i>Conseil métropolitain</i>)	/	Voter les règles du jeu entre métropole et communes + ouverture de l'AMI culture (19 et 20)	Acceptation	Oui															
																	19														
																									16						
8																															

²³⁹ L'intégralité du tableau chronologique des épreuves se trouve en annexes.

Comme l'illustre le tableau précédent (tableau 6), le matériau récupéré par le biais des entretiens et des archives²⁴⁰ a été codé à l'intérieur d'un tableau synoptique de façon à retracer un processus temporel cohérent, opéré depuis le « point de vue » métropolitain et analysable par la suite. Ce tableau consigne plusieurs informations importantes.

Tout d'abord, les dates qui constituent un repère indispensable pour pouvoir établir l'organisation processuelle de l'action. Ensuite les « labels » des événements, qui nous indiquent la nature de l'épreuve (rencontre publique, réunion interne...). Le tableau mentionne également les acteurs en présence au cours de ces événements, ce qui permet de tracer un espace potentiel des relations dessinées par ces épreuves. Nous avons également informé le type de forum dessiné par ces épreuves en séparant leur dimension « technique » de leur dimension « politique »²⁴¹. Le tableau renseigne également l'équipement de l'épreuve, c'est-à-dire les actants principaux en présence et qui aident ceux et celles qui sont mis à l'épreuve à étayer leur propos, justifier leurs déplacements. Naturellement, nous avons renseigné l'issue de l'épreuve ainsi que la présence d'un compte rendu, qui nous informe sur ce qu'il est dit *in fine* de l'épreuve et qui permet de tracer son inclusion dans d'autres comptes rendus. Ce tableau permet d'opérer une première catégorisation dans la nature des événements, dans la configuration d'acteurs en présence, ainsi que dans le potentiel rôle qu'il joue dans la fermeture de boîte noire. Rapidement, parvenus à une liste trop importante d'épreuves, nous avons fait le choix de restreindre le compte aux plus significatives. Cette première liste a été le creuset du travail de recomposition du processus par lequel s'est figé le contenu du texte.

3.2.2- Produire des comptes rendus... de comptes rendus

On sait l'importance que revêt l'étude des déplacements, aussi microscopiques soient-ils dans la sociologie de la traduction. Aussi faute de n'avoir pas pu observer directement la totalité des situations, tâche quasi-impossible au regard de la nature complètement éclatée de l'action qui est au centre de l'enquête, nous avons du – comme c'est très souvent le cas dans ce type

²⁴⁰ Nous avons également mobilisé le contenu des entretiens quand il était suffisamment précis et qu'il portait sur des événements esquissés mais trop peu précis dans les comptes rendus disponibles.

²⁴¹ Les termes sont bien mal choisis. Il ne faut ainsi pas se méprendre sur ces deux labels qui indiquent bien plus la fonction des acteurs en présence que le contenu des épreuves. En effet, ici le label « politique » renseigne surtout sur la fonction des personnes impliquées. Ainsi une réunion avec l'exécutif métropolitain sera qualifiée de « forum politique » quand bien même le contenu de l'épreuve pourrait porter sur des modalités aussi techniques que la façon de calculer une subvention ou la manière de présenter une définition.

d'enquête – nous en tenir aux comptes rendus, aux traces et aux inscriptions qui relatent ce qu'il s'est passé au cours de rencontres, de réunions, de visites et qui constituent un des moyens par lesquels se continuent les relations entre humains²⁴². L'étude de ces comptes rendus permet dans un premier temps d'observer ce qui est présent et qualifié, les formes d'existence, les actants ou acteurs figurés convoqués pour donner sens, inscrire et faire durer dans le temps une rencontre, par le médium du papier, et ce qui s'y est passé.

À partir de la liste d'événements et la liste d'épreuves dont nous avons fait mention précédemment, nous avons établi une série d'analyses des comptes rendus d'épreuves principaux ainsi que des documents qui y ont été mobilisés (cf. équipement). Le but de ces analyses était de montrer, une fois mises bout-à-bout, les réseaux d'acteurs et de comptes-rendus par lesquels un énoncé contesté (ou un énoncé « neuf ») devient un état de fait accepté par tous. C'est par ce biais que nous avons pu retracer comment certains énoncés, *a priori* problématiques (partir du constat selon lequel, par exemple, l'enseignement artistique est relativement conservateur et socialement sélectif), ont pu permettre de mobiliser certains acteurs, ont pu permettre de formuler certains comptes rendus, d'être résumés et amendés et finalement composer un réseau dense qui caractérise le texte final. Le travail d'analyse de ces comptes rendus a été réalisé en mobilisant une grille assez simple (voir tableau suivant). Cette grille mentionne pour commencer le titre, la date de production et le producteur du compte rendu. Au-delà de ces informations somme toute assez convenues, la grille recense également les actants (ou les acteurs s'ils sont figurés) mentionnés dans le compte rendu. Elle mobilise ensuite le modèle séquentiel d'émergence et de transformation des disputes proposé par Felstiner, Abel & Sarat (1980). L'utilisation de ce modèle issu de la sociologie juridique a pour objectif de donner à voir la structure des arguments mobilisés au sein des comptes rendus et de retracer, compte rendu par compte rendu leur stabilité, leur évolution ou bien leur disparition²⁴³. La mise à plat sur des fiches du contenu des comptes rendus (tableau 7) permet par la suite d'observer les déplacements d'énoncés par simple comparaison. Chaque compte rendu présentant un état de fait, il a donc fallu tracer la persistance et la modification d'états de fait d'un compte rendu à l'autre pour suivre leur évolution et dans le cas qui nous intéresse, leur persistance.

²⁴² Il est néanmoins à noter que nous avons pu « trianguler » une bonne majorité de ces comptes-rendus entre eux et avec des entretiens qui ont permis de donner du « relief » à certains comptes rendus qui étaient parfois difficiles à rattacher aux événements dont ils étaient censés rendre compte.

²⁴³ On pourrait ajouter que l'utilisation d'un tel modèle « va de soi » en matière de sociologie de l'action publique en ce qu'il permet de suivre, sous une forme figée, la « fabrication » des problèmes publics. Voir Lascoumes et Le Galès (2012).

Tableau 7 : Exemple d'une grille d'analyse de compte rendu

Document	« XXXXX »
Date de production	« XXXXX »
Producteur(s)	XXXXX
Actants	XXXXX
Quel est le problème ? (Naming)	<ol style="list-style-type: none"> 1- XXXXX 2- XXXXX 3- XXXXX
Quelle est la source du problème ? Qui est responsable ? (Blaming)	<ol style="list-style-type: none"> 1- XXXXX 2- XXXXX 3- XXXXX
Quelle est la solution à apporter au problème ? Qui/que doit-elle mobiliser ?	<ol style="list-style-type: none"> 1- XXXXX 2- XXXXX 3- XXXXX
Conclusion	XXXXX

3.3- Les entretiens dans les écoles

3.3.1- Les directeurs d'établissement comme traducteurs locaux

La phase 2 du recueil des données avait un triple objectif. Le premier et le plus important des trois était de comprendre comment les directeurs d'établissements mettaient en œuvre le schéma dans leur école. La question était cruciale dans la mesure où le SMEA se présente comme une somme de recommandations éparses rangées en quatre grandes catégories et qu'on ne peut pas vraiment savoir *a priori* quelle forme il va prendre. Il laisse justement une certaine latitude dans l'interprétation et l'accentuation de certains critères. Il nous semblait donc important de savoir comment le schéma était traduit en « actes » au sein de ces établissements. Le second objectif était de comprendre de quelle manière ces différents directeurs avaient été impliqués et pour quelles raisons dans le processus de fabrication du schéma. En effet, les archives et les entretiens avec les fonctionnaires de la DCVA mentionnaient une participation assez importante de certaines directions d'établissement sans néanmoins que l'on sache l'importance et la teneur de cette mobilisation de façon plus générale. Les documents présentent de façon plus ou moins détaillée les raisons pour lesquelles ils ont pu être intéressés par le travail de la métropole, mais on ne sait pas précisément ce qui les a intéressés. Le fait de faire des entretiens permettait d'y remédier. Enfin, le dernier objectif, fortement lié au second avait pour objectif de recueillir des avis critiques du schéma finalisé afin de mieux comprendre pourquoi il avait pu être traduit d'une certaine manière plutôt que d'une autre au niveau local. De cette façon, les entretiens permettaient de savoir dans quelle mesure le réseau tissé par la métropole via ses consultations puis le schéma, persistait à l'échelle locale ou à l'inverse était complètement remis à plat et renégocié au plan local. En effet, de nombreux directeurs ont fait part de la manière dont des particularités très locales pouvaient rendre difficile, ou à l'inverse absolument invisible, la mise en œuvre du schéma métropolitain

Afin de recueillir ces informations, le guide d'entretien à l'attention des directions d'établissement était formalisé comme suit. Dans un premier temps, nous recueillons des informations très générales sur le parcours personnel et l'identité de la personne. Cette partie a surtout pour intérêt de nous informer sur la trajectoire professionnelle et l'ancienneté des directeurs et directrices dans les mondes de l'enseignement artistique. La seconde partie [*Comment avez-vous été impliqué dans le processus de fabrication du schéma métropolitain*

des enseignements artistiques] mettait au centre de la discussion les mécanismes d'intéressement qui ont été déployés soit par la métropole soit par les directions dans le processus de fabrication du schéma métropolitain afin de comprendre concrètement quelle part ont prise, d'après eux, les directeurs dans le processus de fabrication du schéma. Elle permettait aussi de dater, plus ou moins précisément en fonction de l'interlocuteur, ces mécanismes d'intéressement et la relation des directions avec la métropole. La troisième partie de l'entretien [*Comment mettez-vous en place le schéma métropolitain dans votre établissement ?*], visait à exposer le processus de « traduction » local de la prescription en actions concrètes. En somme, comment une injonction à l'innovation pédagogique se transforme-t-elle en un dispositif particulier, en une recommandation pédagogique ou bien... en rien du tout. Cette partie donnait également des éléments pour comprendre un peu mieux comment le réseau tracé par la prescription s'étend jusqu'aux enseignants des EEA. Enfin, la dernière partie de l'entretien [*Qu'est-ce que le SMEA change dans votre quotidien, dans celui de votre école ?*] recueillait les évaluations des directions sur les projets et les changements qu'ils ont pu mettre en place vis-à-vis du schéma métropolitain des enseignements artistiques.

Tableau 8 : Guide d'entretien directions

Thème	Questions
Identité et âge	/
Parcours personnel	Quelle formation avez-vous suivie (instruments/études) ?
	Quel est votre statut ? Combien d'heures faites-vous ici par semaine ?
	Depuis quand êtes-vous dans le métier ? Comment y êtes-vous venu.e ?
	Depuis quand travaillez-vous ici ?
	Avez-vous une pratique artistique ? Que faites-vous à côté ?
Comment avez-vous été impliqué dans le processus de fabrication du SMEA ?	Qui vous a mis au courant, quand et comment ?
	Qu'est-ce qui vous a été demandé de faire/Qu'avez-vous fait ?
	Qu'avez-vous pensé de la manière dont les choses se sont passées ?
Comment mettez-vous en place le schéma métropolitain dans votre établissement ?	Pouvez-vous décrire des situations concrètes de mise en place de la prescription ?
	Quelles difficultés ? Quels obstacles ?
	Qui mobilisez-vous ? Comment ?
	Qu'est ce qui aurait pu améliorer ce schéma et sa mise en place chez vous ?
	Comment avez-vous présenté la prescription aux enseignants
Qu'est-ce que la prescription change dans votre quotidien, dans celui de votre école ?	Manières de travailler
	Utilités du schéma, liens avec d'autres écoles, mairie, etc.
	Cela modifie t-il votre vision du métier de directeur, d'enseignant, des missions de votre établissement ?
	Qu'est ce qui vous semble important dans votre métier aujourd'hui ?

3.3.2- Saisir les répertoires normatifs des enseignants : un guide d'entretien « pragmatique »

Pourquoi aller interroger les enseignants sur leurs pratiques plutôt qu'observer ces dernières ? Il s'agit moins ici de revenir sur les critiques apportées par Geertz (1998) sur le problème de la « descriptibilité » des relations humaines ou de Favret-Saada (1977) sur le caractère éminemment problématique de l'observation dite « participante ». Dans la mesure où nous ambitionnons ici de décrire les prolongements ou les ruptures d'un réseau et ce qu'elles font aux acteurs, il nous a semblé plus pertinent de privilégier l'expérience des acteurs (enseignants ou non) et le suivi des réseaux à l'observation approfondie de quelques situations. Il s'agit donc ici d'un choix stratégique de faisabilité de l'enquête plus que d'une volonté épistémologique.

Dans la perspective énoncée dans le cadre théorique, le guide d'entretien porte essentiellement sur les moments d'épreuve et les évaluations portées par les enseignants vis-à-vis de ces dernières. Ainsi, outre une partie revenant sur la trajectoire professionnelle et les conditions générales de travail des enseignants interrogés (**Thème n°1 de l'entretien**), le guide d'entretien propose de revenir sur les médiations par lesquelles ils ont eu connaissance ou non du SMEA (**Thème n°2 de l'entretien**). L'expérience des rencontres avec les directions d'établissement et du traitement des archives nous ayant fait comprendre que nous risquions fortement de rencontrer des enseignants qui ne connaissaient pas ce texte. Nous avons donc et de façon récurrente proposé aux enseignants de consulter le texte au cours de l'entretien. Cette technique s'est avérée intéressante dans la mesure où certains enseignants avaient pu répondre dans un premier temps ne pas connaître le texte et s'être rappelé qu'ils l'avaient rapidement consulté en salle des professeurs sans nécessairement comprendre son utilité. Le guide d'entretien proposait ensuite aux enseignants de présenter les changements récents qui avaient lieu dans le quotidien de l'école et la place qu'ils y prenaient (**Thème 3**). Au fil des entretiens dans chaque école, cette thématique est devenue plus directe et s'est assez rapidement refondue dans les questions du **thème 4**, demandant plus précisément l'implication des enseignants dans un dispositif particulier désigné comme traduction locale du SMEA par la direction, ou plus rarement par les enseignants. La dernière partie de l'entretien était dédiée aux questions sociodémographiques et à une remise en perspective du contenu de l'entretien à travers une question générale.

Tableau 9 : Grille d'entretien enseignants

Thème	Question
Parcours professionnel	Quelle formation avez-vous suivie (instruments/études) ?
	Habitez-vous dans la ville dans laquelle se trouve l'école ?
	Dans combien d'écoles travaillez-vous ? Décrivez-les.
	Quel est votre statut ? Combien d'heures faites-vous ici par semaine ?
	Depuis quand êtes-vous dans le métier ? Comment y êtes-vous venu.e ?
	Depuis quand travaillez-vous ici ?
	Avez-vous une pratique artistique ? Que faites-vous à côté ?
Connaissance du SMEA	Avez-vous connaissance du SMEA ?
	Qui vous a informé de son existence, quand et comment ?
	Quelle a été votre réaction si vous l'avez lu ?
	Avez-vous eu connaissance du processus de fabrication du texte ? Si oui, par qui ou comment ?
	Vous a-t-on demandé de faire quelque chose de particulier à la suite de sa publication ?
Changements de la prescription au quotidien	Avez-vous observé des changements dans votre quotidien au travail ou plus largement dans celui de l'école ?
	Comment s'est passé le début d'année ?
	Utilité du schéma, lien avec les autres écoles, mairie ...
	Sa lecture a-t-elle modifié la manière dont vous percevez votre métier ou l'objectif de votre établissement ?
Mise en œuvre du schéma dans l'établissement	Qui fait quoi chez vous ? Pouvez-vous décrire l'organisation du dispositif X ?
	Quelles difficultés observez-vous dans le concret ?
	Qui est mobilisé pour mettre en œuvre le schéma ? De quelle manière ?
	D'après vous qu'est ce qui améliorerait la mise en œuvre de ce schéma ?
	Comment est-il reçu ici ?
	Comment voyez-vous la métropole de Lyon ?
Identité	Age/ Sexe/ Engagement syndical
Question conclusive	Ce qui compte dans le métier pour vous

Les enseignants qui ont été interrogés pour l'enquête n'ont pas été choisis en fonction de leur position dans l'école ou de leur discipline. Les choses se sont faites de façon beaucoup moins organisée. En entrant dans les écoles nous avons essayé d'établir un contact avec celles et ceux qui étaient les plus présents au quotidien et d'atteindre dans un second temps celles et ceux qui étaient moins souvent dans les locaux. C'est moins par un souci de représentativité que de multiplication des éclairages concernant les situations de travail dans l'école que nous avons tenté d'interroger la majorité des personnels des écoles.

3.4- Le journal de terrain

Comme nous l'avons indiqué plus haut, nous avons mené quelques observations au cours de ce travail d'enquête. L'intégralité de ces observations ont été menées au cours de réunions-bilan réunissant différents acteurs concernés par le SMEA (techniciens métropolitains, techniciens locaux, directions d'établissements d'enseignement artistique, élus locaux ...) et pendant nos moments de présence au sein des établissements d'enseignement artistique. Bien qu'elles n'aient pas été réalisées à l'appui d'un protocole défini ou d'une grille d'observation, les notes que nous avons prises lors de ces observations nous ont aidé, dans le cas des réunions, à mettre en perspective le « discours officiel » avec les perceptions qu'en avaient les différents acteurs, mettant en lumière certaines tensions observées ou présentes dans les entretiens ou dans les documents administratifs à l'état de sous-entendu. Dans le cas des observations menées dans les écoles, l'usage était quelque peu différent. Il était moins question de comparer le discours à la pratique que de discuter de manière informelle avec les enseignants sur leurs perceptions quant à leur école, aux différents financeurs etc. Le journal de terrain a ainsi permis de rendre compte à chaud des entretiens (comme l'illustre l'extrait ci-dessous), de mieux comprendre la teneur générale des relations dans les écoles et plus généralement de trianguler des informations.

Entretien avec Hector Barrieux – 10 décembre 2018 – Entre midi et deux.

*La rencontre a lieu après une réunion organisée par la métropole dans un collège du centre-ville de Lyon. L'entretien se fait en deux parties, l'une sur une table à l'intérieur du café (très bruyant) et l'autre sur le zinc (c'est pire...). On discute avant et après l'entretien (la mise en marche de l'enregistreur), il a l'air crevé. En amont de l'entretien il me dit (avec raison...) à quel point la réunion était longue et peu féconde. Il fera d'ailleurs une plaisanterie sur le tarif horaire d'une conférence comme celle-là au regard du nombre de fonctionnaires mobilisés (et il n'y a pas eu de table ronde). Après l'entretien il souligne sa fatigue à l'égard de son boulot et vis-à-vis des enseignants de « son » école. « **C'est eux qui m'ont cramé** » ajoute-t-il sur le chemin qui nous mène au métro après l'entretien. En lui demandant de préciser il me dit que c'est d'abord les « profs » puis ensuite les « politiques » de la commune dans laquelle se situe l'école. Il charge les enseignants, les accuse notamment de n'avoir jamais compris la difficulté de son rôle (qui était celle de faire un plan social) et de s'être focalisés sur lui. Il me dit qu'il envisage une reconversion dans le privé, comme il l'avait souligné quelques minutes avant au cours de l'entretien.*

4- Éléments sur l'analyse des données

L'analyse des données mobilisées pour cette enquête se découpe en deux grands volets. Dans un premier temps celui de la « traduction » du schéma métropolitain des enseignements artistiques (description de la construction d'un réseau de personnes, d'objets, de représentations etc. devant permettre de « démocratiser l'enseignement artistique » à l'échelle de la métropole de Lyon) et dans un second temps celui des répertoires normatifs mobilisés par les enseignants selon les différentes traductions locales du SMEA.

4.1- Problématiser, intéresser, enrôler

Nous avons souligné plus haut la difficulté de remonter la totalité des épreuves décrites par les archives disponibles, mais également celles décrites pendant les entretiens avec les fonctionnaires de la DCVA, les élus ou encore les « experts » qui ont été conviés durant le processus de fabrication du schéma. L'ajout à cette liste des observations glanées au gré de réunions publiques organisées par les fonctionnaires de la DCVA et des entretiens avec les enseignants nous a rapidement confronté à la sensation bien connue d'être totalement débordé par les données (Strauss, 1987). Nous avons tenté de mettre au point plusieurs solutions pour « organiser » un processus qui, s'il commençait à se dessiner à travers la fréquentation continue des données, restait néanmoins relativement flou de par leur très (trop) grand nombre.

Encouragés par une lecture peut-être un peu superficielle des travaux de sociologie de la traduction et de la métaphore du réseau, nous avons essayé de cartographier l'ensemble des données, des épreuves, des comptes rendus via un logiciel dédié à la production de graphes et de réseaux (Gephi). Ces tentatives se sont soldées par un échec. En effet, il nous est assez rapidement apparu insurmontable (du moins nous avons essayé et n'y sommes pas parvenus) de rendre visible sur un même plan, d'une part, l'intégralité des relations existant entre les épreuves, les actants, les comptes rendus mentionnés dans les archives et les entretiens et, d'autre part, le caractère dynamique, évolutif de ces mêmes relations²⁴⁴. Cet échec à néanmoins permis de faire apparaître des lignes de fragmentation produites par des agglomérats d'épreuves – les séries mentionnées plus haut. Aussi, une fois fragmenté en plusieurs phases, il a été plus simple de reconstituer le processus de traduction du SMEA,

²⁴⁴ Cette difficulté renvoie assez explicitement aux propos de Latour (2010) et aux tentatives de cartographie exposées par Callon, Law et Rip (1986).

depuis les quelques constats de départ sur les problèmes de l'enseignement artistique produits sur un coin de table par un groupe de fonctionnaires à la tête d'une direction administrative balbutiante, jusqu'à la mise en œuvre dans les 72 établissements d'enseignement artistique des prescriptions d'un texte considéré comme acceptable par les personnes qui ont participé à sa fabrication et validé par la représentation politique de la métropole de Lyon.

En effet, plus que le réseau en lui-même, c'est le caractère dynamique des associations dessinées par le SMEA, ses différentes requalifications depuis « la formulation » d'une somme de problèmes communs instaurant des points de passage obligés par lesquels il est nécessaire d'intéresser un ensemble d'autres acteurs qui constitue ce qui est à expliquer dans l'enquête. Nous avons ainsi suivi le processus de traduction décrit par Callon (1986) en prenant garde à suivre la boucle opérée entre épreuves, supports matériels et comptes-rendus qui entendent synthétiser ce qui tient à l'issue des épreuves. Nous n'avons ainsi pas appliqué de façon linéaire le modèle séquentiel proposé par Callon. Pour présenter les choses de manière abrupte nous n'avons pas « saucissonné » l'ensemble des traces produites entre les premières heures de la formulation du schéma et sa traduction sous la forme de dispositifs pédagogiques particuliers dans des écoles en quatre belles tranches homogènes relevant de la problématisation, de l'intéressement, de l'enrôlement puis de l'allongement du réseau. À l'inverse nous avons essayé de rendre justice à la dimension dynamique de ces quatre étapes, dont Callon rappelle par ailleurs la non-linéarité – que l'on observe assez aisément dans l'exemple précédent. En effet, les problèmes sont souvent révisés, amendés voire travestis pour être rendus plus acceptables. Stabilisés un temps, ils peuvent néanmoins être requalifiés, modifiés voire tout simplement abandonnés au fil du processus de traduction. Il en va de même pour l'intéressement et l'enrôlement des actants et pour l'allongement du réseau²⁴⁵. Problématisation, intéressement, enrôlement et allongement du réseau sont à la fois réversibles et imbriquées, ne devenant discernables qu'après coup grâce à l'infra-langage de la traduction. Il nous semble ainsi plus aisé de discerner des phases en les justifiant leur composition par l'homogénéité des épreuves qui les composent et observer dans quelle

²⁴⁵ La réversibilité des associations et des constats opérés au cours de la traduction du SMEA se donne à voir de manière particulièrement saillante dans le recours fréquent des fonctionnaires de la DCVA à la validation politique de leurs travaux. Dans la mesure où l'acceptation et le refus « politique » de certains constats, propositions ou actions sont à même de faire obstacle ou favoriser l'élargissement du réseau produit par le SMEA, une lecture rapide des données suggère qu'il serait erroné de postuler que l'obligation légale de formuler un schéma des enseignements artistiques suffit pour expliquer l'investissement des élus métropolitain dans la fabrication de cet instrument d'action publique. Leur intéressement et leur enrôlement dans le projet est à constamment solidifier. Il est d'ailleurs mis à l'épreuve au cours de chaque réunion avec l'exécutif métropolitain.

mesure les problèmes, les identités, les rôles et les intérêts constitutifs des différentes phases s'articulent les uns aux autres.

Nous avons ainsi suivi les traductions et les déplacements de plusieurs manières. La plus simple a été de repérer comment à l'intérieur de chaque « phase » un énoncé particulier « navigue » d'un compte rendu à l'autre, comment il se stabilise d'une réunion à l'autre et comment il est présenté en fonction de l'auditoire devant lequel on se trouve. Une telle technique a été utilisée notamment pour ce qui tient de la double problématisation du SMEA, à savoir celle qui tient de son existence (pourquoi la métropole doit agir en la matière) et celle qui tient des problèmes qu'il entend régler (ce qui pose des problèmes dans l'enseignement artistique). Cette première technique s'intéresse explicitement aux comptes rendus et aux énoncés plus qu'à ce qu'ils produisent et aussi plus qu'aux personnes qui sont mobilisées à travers ces énoncés. Nous l'avons réalisé en nous appuyant sur la comparaison des fiches bilan des comptes-rendus. Lors de ce processus de comparaison, il nous est apparu important de différencier les traductions relevant d'une stratégie d'intéressement particulière (présenter un constat sous une facette qui est susceptible de rejoindre les intérêts d'un groupe ou d'une entité particulière) et celles relevant plus explicitement de l'issue d'une épreuve (qui amène donc à modifier un énoncé).

Pour donner un exemple, nous avons remarqué que dans les premiers mois de leur travail, les fonctionnaires de la DCVA tendaient à présenter de manière différente (à traduire) les problèmes auxquels devaient répondre le SMEA en fonction de leur auditoire²⁴⁶. À l'exécutif métropolitain, il était d'abord surtout question de produire « un outil au service du développement territorial », pour les maires, un outil permettant « d'intégrer l'enseignement artistique dans la vie de la cité et de répondre aux contraintes de financement des écoles » et pour les directions d'établissement et techniciens locaux, un moyen de réviser des « modalités de calcul de la subvention » lacunaires. Au fil des épreuves, on remarque ainsi que la liste des problèmes se stabilise et devient la même quel que soit le public devant lequel se trouvent les fonctionnaires de la DCVA. On peut ainsi observer que dans un premier temps, les problèmes changent en fonction des personnes qui sont en face des fonctionnaires de la DCVA et que

²⁴⁶ Cet exemple est inspiré des nombreux travaux consacrés aux intermédiaires et au travail de « traduction » qu'ils opèrent pour faire émerger des compromis entre des espaces sociaux hétérogènes, que ce soit au sein de politiques éducatives (Barrère, 2013a; Bourquelot & Derouet, 1994) ou plus généralement en politique (Nay & Smith, 2002).

l'on peut saisir ces changements comme autant de tentatives pour intéresser l'auditeur avant de se solidifier au gré de l'élargissement du réseau.

Aussi le découpage des phases de la traduction du schéma sur la période considérée, sans supposer de linéarité, permet d'observer un peu plus clairement la dynamique des relations entre des constats, des textes, des objets, des personnes et des institutions diverses. Ce découpage en phases fournit ainsi une approche un peu plus réaliste de la réversibilité des associations. En effet, si la réversibilité des associations constitue l'un des postulats de la sociologie pragmatique, c'est tout son intérêt de mettre au centre de l'analyse les mécanismes qui amènent les choses à tenir ensemble, à résister à cette réversibilité. Il nous semble ainsi que circonscrire des phases, elles-mêmes composées d'une somme d'épreuves, donne à voir comment certaines associations, plus que d'autres, perdurent dans le temps, autorisant ainsi des constats, des comptes rendus, des énoncés à se stabiliser et à être associés plus fortement à des personnes, des objets, des situations particulières. Dans la mesure où, pour suivre les propositions de Latour, le réel c'est ce qui tient à l'issue de l'épreuve, on considèrera que les phases sont le moment où se solidifient les choses qui tiennent.

4.2- De l'analyse des données des entretiens

Les données des entretiens avec les enseignants ont été analysées à l'appui de la *grounded theory* (Glaser & Strauss, 1967), et plus précisément à l'appui de leur méthode de comparaison continue²⁴⁷. Cette analyse s'est faite principalement par le biais du logiciel Nvivo. Quelques analyses ont également été produites « à la main » sur des fiches bristol.

La théorisation ancrée (Grounded Theory) répond au besoin d'établir une méthodologie d'analyse qualitative solide qui soit à même de prendre en compte, d'une part, la diversité des supports qui composent les « données » de l'enquête et qui, d'autre part, en respecte la complexité. Cette méthode répond au besoin « d'ancrer » la théorie dans les données pour en garantir la validité empirique, ce qui la place explicitement en opposition avec des théories spéculatives²⁴⁸ ou le recours à modèle hypothético-déductif strict. Loin de n'être qu'une méthode d'analyse des données ou en encore une méthode reposant sur la seule induction (Strauss, 1987, p. 1-22), la proposition de Glaser et Strauss encourage à produire des allers-

²⁴⁷ Exposée dans le chapitre V de leur ouvrage de 1967, une version française de ce chapitre, traduite par Nicolas Dodier, est disponible dans Strauss (1992, p. 283-300).

²⁴⁸ Dans le contexte français on pense notamment aux débats classiques des années 1950-1960 entre marxistes et sociologues sur le statut du matériau empirique comme point de départ de l'enquête.

retours permanents entre le « terrain » et les données produites, faisant de l'analyse des données et de la production d'hypothèses « en cours de route » une activité constitutive de l'enquête. En accord avec la méthode proposée par Glaser et Strauss nous avons organisé l'analyse en quatre temps distincts.

Il s'est agi dans un premier temps de mettre au jour des catégories, leurs propriétés²⁴⁹ et de comparer leurs occurrences relatives vis-à-vis d'une question donnée. Comme le suggèrent Dodier et Barbot (2016), nous avons ainsi méthodiquement codé les évaluations que formulaient les enseignants vis-à-vis des dispositifs issus de la mise en œuvre locale du SMEA et petit à petit produit une somme de catégories sommaires faisant références à ces évaluations. Nous disposons donc d'un repère de départ, consistant en l'isolement de séquences dans les entretiens faisant référence aux dispositifs. Continuellement comparées les unes aux autres en fonction des éléments des dispositifs auxquelles elles faisaient appel, à leur teneur positive ou négative et plus généralement par le biais de « mémos »²⁵⁰ rédigés au cours de l'analyse, les occurrences des propriétés et des catégories ont peu à peu permis de faire émerger ce que Dodier et Barbot (2016) appellent des attentes normatives (cf. chapitre 4) et d'en délimiter les propriétés.

Dans un second temps nous avons procédé à « l'intégration des catégories²⁵¹ et de leurs propriétés » (Strauss, 1992, p. 291). On peut résumer cette étape comme la comparaison des nouvelles occurrences d'une catégorie (ici des propriétés d'une attente normative) avec les propriétés peu à peu dégagées des catégories mais également, des différentes catégories entre elles. En somme, en quoi les différentes propriétés des attentes normatives sont liées entre elles, et plus largement comment ces différentes attentes normatives s'articulent, à leur tour, entre elles. Suivant le principe de saturation²⁵² et la rédaction de *mémos* pour chaque catégorie, nous avons peu à peu rédigé des notes concernant la structure de ces attentes normatives, leurs différentes dimensions. La troisième étape décrite par Glaser et Strauss consiste en la délimitation d'une théorie. Ainsi après avoir complété le codage des données et

²⁴⁹ Comme le soulignent Glaser et Strauss (1967, p. 37) « Making a distinction between categories and properties indicates a systematic relationship these two elements of theory. A category stands by itself as a conceptual element of the theory. A property in turn is a conceptual aspect or element of a category ».

²⁵⁰ Nous entendons par memo, des notes relatives à un code, une propriété ou une catégorie, mentionnant des hypothèses, des réflexions ou plus largement des choses à vérifier par la suite.

²⁵¹ Comme le soulignent Glaser et Strauss (1967, p. 37) « Making a distinction between categories and properties indicates a systematic relationship these two elements of theory. A category stands by itself as a conceptual element of the theory. A property in turn is a conceptual aspect or element of a category ».

²⁵² Pour Strauss (1987, p. 21) la saturation théorique est atteinte « when additional analysis no longer contributes to discovering anything new about a category ».

fait émerger des catégories relatives aux attentes normatives et leurs propriétés, l'analyse supplémentaire donne de moins en moins de nouveautés, la saturation des données est de plus en plus fréquente. Comme Glaser et Strauss le soulignent « les modifications ont dorénavant pour effet de clarifier la logique, de supprimer les propriétés non pertinentes, d'intégrer les détails des propriétés dans la configuration centrale des catégories interconnectées » (Strauss, 1992, p. 293). C'est également le moment où se refondent certaines catégories entre elles permettant de réduire le nombre de « variables » délimitées et de définir plus précisément la portée de la théorie qui émerge progressivement des données, en somme, ce que l'on peut dire de ces attentes normatives relatives aux dispositifs pédagogiques mises en œuvre dans le cadre du SMEA. La dernière étape du processus d'analyse proposé par Glaser et Strauss consiste en l'écriture de la théorie qui émerge des données. Dans notre cas, cette étape correspond à la description du répertoire normatif produit par l'interaction entre les enseignants et un dispositif.

Chapitre 6 - Quatre établissements

« ordinaires »

1- Quelques points communs

Les quatre établissements que nous avons choisis pour approfondir notre enquête partagent des caractéristiques communes qui en autorisent la comparaison, ce qui ne les empêche pas néanmoins de nourrir certaines particularités – que nous présenterons par la suite. S'ils ont en commun de se situer sur le territoire de la métropole de Lyon et de bénéficier de son support financier, raison principale de leur présence ici, ces deux raisons n'épuisent pourtant pas les rapprochements que l'on peut faire au sein de notre échantillon. Nous proposons ici de décrire, avec un niveau de généralité certain, les points communs et les caractéristiques générales des quatre établissements retenus. Ce travail prépare la partie suivante, consacrée à la présentation des aspects « singuliers » de chaque établissement²⁵³ et dans laquelle on présentera le mode d'accès aux enquêtés (Blanchet & Gotman, 2007, p. 52).

1.1- Organisation pédagogique des établissements

Comme l'extrême majorité des établissements d'enseignement artistique publics et associatifs, ces quatre établissements structurent les grandes lignes de leur activité pédagogique de la même façon et tendent vers le même but : ils assurent la formation initiale des élèves en musique, dans le cadre d'un parcours pédagogique fonctionnant par le biais de cycles d'apprentissages. Ces cycles sont définis localement²⁵⁴ et leur finalité, comme l'indiquent les projets d'établissements, n'est pas *a priori* tournée vers la production d'instrumentistes professionnels mais vers celle de musiciens dits « amateurs » – même si le

²⁵³ Dans le but d'affaiblir les curiosités et de brouiller les pistes, les noms des villes dans lesquelles se situent ces quatre établissements ont été modifiés. Il en va de même pour les équipements culturels et les noms de personnes. Ces modifications comportent de volontaires similitudes avec des communes existantes de la métropole de Lyon ou du Rhône. Qui voudra y voir un indice perdra très probablement son temps : elles n'indiquent aucune proximité entre noms d'emprunts et communes « réelles ».

²⁵⁴ La définition des cycles est soumise à l'évaluation locale des directions et des équipes pédagogiques selon une somme de critères variés. Elle peut néanmoins être harmonisée par le biais d'épreuves communes, indexées ou non sur les recommandations de la Confédération Musicale de France qui propose des banques d'épreuves et d'œuvres à ses adhérents.

passage par une de ces écoles peut constituer une « étape » dans ce processus de professionnalisation. Les quatre établissements organisent leurs cursus en trois volets²⁵⁵ : un cycle d'éveil adressé aux très jeunes enfants, un premier cycle adressé aux débutants et un second cycle aux plus confirmés. L'absence de 3ème cycle d'études, désignant dans les CRD et les CRR la formation pré-professionnalisante, traduit officiellement l'ambition des quatre établissements de ne pas braconner sur le territoire des CRD et CRR en formant des professionnels « en cachette ». Ainsi, l'organisation curriculaire des quatre établissements est explicitement dédiée aux « amateurs », qui constituent l'unité commune de qualification des publics pour ces écoles. Elles rejoignent ainsi, indépendamment de leurs statuts administratifs respectifs, les directives nationales adressées aux établissements d'enseignement artistique.

L'offre instrumentale et disciplinaire proposée par les quatre établissements est typique des conservatoires parce qu'essentiellement centrée sur la musique. Plus en détail, elle s'organise systématiquement en fonction du couple Formation Musicale (FM) et instrument : en somme la « théorie » d'un côté et la « pratique instrumentale » de l'autre. Ainsi, les quatre écoles proposent des cours de FM obligatoires, dont la fonction est de transmettre le code musical écrit ainsi que des rudiments d'histoire de la musique savante²⁵⁶. Des enseignants dédiés, les « profs de FM », sont chargés de donner ces cours. Du côté de l'offre instrumentale, on trouve le corpus typique d'instruments enseignés dans les conservatoires : cordes du quatuor, cuivres, bois, percussions, sans oublier le piano et la guitare, qui sont généralement avec le violon, les instruments les plus plébiscités dans ces écoles. L'enseignement de ses instruments s'y déroule dans la droite ligne de l'héritage du conservatoire. En effet, si l'esthétique musicale ou le répertoire ne sont pas contenus en essence dans l'instrument, qui reste avant tout un « outil » (on peut très bien jouer de la bossa-nova avec une la flûte traversière, jouer un choral de Bach par le biais d'un logiciel de musique assistée par ordinateur ou faire un magnifique présentoir avec un piano), les instruments enseignés dans ces écoles, comme dans de nombreuses autres, le sont dans une perspective particulière, qui s'inscrit dans l'héritage de la pratique artistique en conservatoire (voir chapitre 2).

À côté de cette perspective traditionnelle, les quatre établissements proposent également un modèle de formation quelque peu différent : l'apprentissage d'instruments et de répertoires musicaux dits « non classiques », dont l'apprentissage ne passe pas nécessairement par l'écrit,

²⁵⁵ Elles peuvent parfois être fondues en deux catégories, l'éveil pouvant être rattaché au 1^{er} cycle d'études.

²⁵⁶ Aucune de ces écoles ne propose une année de formation musicale obligatoire comme préalable à la pratique d'un instrument. Pour un développement sur le solfège à la française voir Hennion (1988).

du moins pas de la même manière que pour le modèle précédent. Toutes les écoles proposent ainsi des cours de « musiques actuelles », de batterie, ou encore de guitare électrique. On trouve aussi parfois des enseignements de musiques traditionnelle ou ancienne. En somme, tous les établissements proposent une offre instrumentale partagée entre « classique » et « non classique » à leurs élèves – le côté « classique » représentant à chaque fois la très large majorité de l'offre proposée. Conséquence directe de cette particularité, les quatre établissements ont en commun de valoriser ces cursus non classiques, d'en faire un argument-clé pour recruter de « nouveaux publics » : l'école municipale de Cailloux-sur-Saône propose par exemple une formation dédiée aux musiques traditionnelles alors que l'école associative de Ludon communique assez fréquemment sur les cours de DJ et de Musique Assistée par ordinateur. Le conservatoire de la Motte-Du-Pic et l'école de musique de Mérival quant à eux proposent des enseignements en musique ancienne ainsi qu'une classe de danse pour le premier. Ainsi, en dépit d'un ancrage dans une certaine *épistémè* de l'enseignement musical pour reprendre les termes foucaaldiens, toutes les écoles ont en commun de développer une offre décrite comme « alternative ».

Sur le plan de l'organisation concrète des cours, les quatre écoles organisent leur enseignement selon un éventail de modalités différentes, oscillant entre pédagogie individuelle et pédagogie collective. Elles proposent toutes un apprentissage individuel de la musique, marquant ainsi la continuité avec l'apprentissage traditionnel de la musique en conservatoire. Si le face à face pédagogique semble encore rester la norme dans ces établissements, ils proposent également, en fonction des disciplines, des cours collectifs. Souvent consacrés à la pratique orchestrale ou à la formation musicale (qui restent historiquement les seules activités collectives ayant cours dans les conservatoires), ces cours peuvent néanmoins s'appliquer à l'apprentissage d'un instrument comme c'est le cas à Ludon ou encore au CMP. L'organisation disciplinaire des établissements rejoint ainsi les pratiques ayant cours dans les CRR et les CRD. Si la classe d'instrument joue encore un rôle important dans les quatre établissements, l'organisation par département organologique (cuivres, cordes, bois, etc.) trame les quatre établissements. Bien qu'ils n'aient pas l'ambition de professionnaliser leurs élèves, les quatre établissements délivrent néanmoins des titres sanctionnant la maîtrise d'un instrument ou plus globalement le passage d'un cycle. Ils ne sont pas véritablement harmonisés entre eux : indépendamment de leur degré de

formalisation, les diplômes sont avant tout locaux²⁵⁷ et semblent ainsi être plus proches des modalités de contrôle de connaissance ordinaires du monde scolaire que de véritables titres échangeables sur le marché musical. Ils sont délivrés au terme d'épreuves publiques ou d'évaluations plus ou moins formelles, parfois basées sur un contrôle continu des connaissances.

Chacun des établissements a développé, plus ou moins récemment (depuis plusieurs années ou à l'occasion du Schéma métropolitain), des actions spécifiques à l'endroit des « publics scolaires » ou des « non-publics » (Ancel & Pessin, 2004), témoignant ainsi de leur ancrage dans les dynamiques décrites à la fin du premier chapitre. Les options et les formules proposées sont à la fois nombreuses et peu harmonisées, que ce soit dans leur organisation ou leurs finalités. À titre d'exemple, le conservatoire municipal de la Motte-du-Pic accueille depuis un peu moins de dix ans des classes CHAM implantées dans les collèges de la ville. Le dispositif bénéficie d'un suivi assidu de la part de la commune et du conservatoire, il est tourné vers l'apprentissage d'un instrument et la pratique d'orchestre. De son côté Ludon a profité d'une double opportunité locale et métropolitaine pour développer une offre périscolaire dans la totalité des écoles primaires de la ville. Ici, le suivi est bien moins serré et les objectifs sont plus modestes, il s'agit d'un éveil, d'une présence musicale dont la qualité est assurée par l'appartenance des intervenants à l'école de musique. L'école municipale de Cailloux sur Saône organise pour sa part des orchestres à l'école dans différents établissements scolaires de la ville, l'école associative de Mérial, une somme d'ateliers musicaux dans les écoles primaires de la ville.

1.2- Effectifs des établissements

La description des effectifs permet de caractériser les particularités d'une école, le cadre de travail qu'elle constitue pour les enseignants, les élèves, les parents et les directions. Elle dessine ainsi un portrait succinct de l'établissement à partir de caractéristiques objectives. S'agit-il « d'écoles-ruches » dans lesquelles des masses d'enseignants transitent pour quelques heures, sans se connaître ou plutôt de petites structures familiales majoritairement composées d'enseignants plutôt à temps plein ? Voilà quelques questions auxquelles ces lignes pourront apporter un début de réponse.

²⁵⁷ La dimension locale des certifications se vérifie souvent dans le sens où l'entrée dans un conservatoire départemental ou régional se solde souvent par une épreuve visant à évaluer le « niveau » technique des entrants.

Comme l'indique le tableau situé à la page suivante (tableau 10), les quatre écoles de notre échantillon se distinguent tout d'abord sur le plan de leurs effectifs enseignants. Les écoles de Ludon et Mérial disposent d'un effectif enseignant conséquent, rassemblant plus de 30 personnes. L'école de la Motte-du-Pic pour sa part dispose d'une équipe de 26 enseignants. Elle est suivie par celle de Cailloux-sur-Saône dont l'équipe enseignante est quantitativement la plus modeste de l'échantillon avec 14 personnes. Le tableau montre également que la part du personnel diplômé de l'enseignement varie nettement d'un établissement à l'autre. Les enseignants des écoles de La Motte-du-Pic, de Cailloux-sur-Saône et de Mérial sont majoritairement diplômés (proche des 100 %). L'équipe enseignante de Ludon est en revanche moins diplômée : le nombre de non-diplômés y atteint presque 50 %. Cet indice nous donne une idée générale de la formation des équipes pédagogiques, à partir de laquelle on peut imaginer quelques hypothèses : les équipes diplômées sont les équipes diplômées sont plus à l'aise dans leur travail que celles qui le sont moins, elles proposent des activités plus adaptées aux élèves...

Tableau 10 : Effectifs enseignants des établissements

Villes	Ludon	Cailloux-sur-Saône	Mérial	La Motte-du-Pic
Effectifs enseignants	34	14	30	26
Dont diplômés de l'enseignement	18	14	27	23
Ratio (moyenne) ETP²⁵⁸/enseignants	0,51	0,65	0,3	0,85
Effectif total	41	16	34	33

Source : DCVA

Un autre élément permet de distinguer les établissements entre eux, c'est le ratio entre le nombre d'équivalents temps plein (ETP) dont dispose l'école et le nombre d'enseignants qu'elle emploie réellement. Il nous donne une idée du nombre d'heures moyen des contrats des enseignants (un nombre proche de 0 indique une majorité de petits contrats et un nombre proche de 1 indique un grand nombre d'enseignants à temps plein) et ainsi d'avoir un aperçu de la « qualité » de l'emploi dans l'école. On peut en effet préjuger que les enseignants sont plus susceptibles de s'engager dans l'école lorsqu'ils disposent d'un contrat proche du temps

²⁵⁸ L'équivalent temps-plein (ETP) varie en fonction du poste de l'enseignant et du statut de l'école. Dans les établissements publics, il est de 16h semaine pour les professeurs d'enseignement artistique (PEA) et de 20h semaine pour les ATEA. Dans le secteur associatif, régi par la convention collective de l'animation, l'ETP est de 24h semaine pour un professeur et 26h semaine pour un animateur technicien.

plein que dans la situation inverse. Ainsi, on observe que les enseignants de l'école de la Motte-du-Pic disposent en moyenne de contrats comptant pour 85 % d'un temps plein, chiffre qui est un peu moins élevé pour l'école de Cailloux-sur-Saône (65 %). À l'inverse, on remarque que les enseignants de Ludon ont en moyenne des contrats correspondant à 51 % d'un temps plein, chiffre qui descend à 30 % d'un temps plein pour l'école de Mérival. Ces chiffres²⁵⁹ laissent donc à penser que les enseignants des deux premières écoles sont moins susceptibles d'avoir recours au multi-emploi dans d'autres EEA (ou alors dans une proportion négligeable), concentrant leur travail pédagogique sur une seule école, à l'inverse de leurs collègues des deux dernières écoles dont on peut légitimement penser qu'ils complètent leur activité pédagogique avec d'autres activités, et ceci de manière non négligeable.

Tableau 11 : Nombre d'élèves inscrits par établissement

Villes	Ludon	Cailloux-sur-Saône	Mérival	La Motte-du-Pic
Nombre d'élèves inscrits	600-650	200-250	350-400	550-600

Source : DCVA

Concernant les effectifs d'élèves, le tableau 11 indique que Ludon et La Motte du Pic accueillent un très grand nombre d'élèves (plus de 500 élèves dans les deux cas). Mérival pour sa part accueille un nombre un peu plus faible d'élèves, situé entre 350 et 400 personnes). Cailloux sur Saône de son côté inscrit un nombre d'élèves relativement faible, entre 200 et 250 personnes.

1.3- Statut et fondation des établissements

Comme l'illustre le tableau 12 situé à la page suivante, notre échantillon est composé de deux écoles associatives, Ludon et Mérival, ainsi que de deux écoles municipales, Cailloux sur Saône et la Motte du Pic, dont la dernière est classée par le ministère de la Culture : le CMP est donc un Conservatoire à Rayonnement Communal (CRC). Comme le tableau l'indique, ces quatre établissements sont plutôt récents, relativement à certains établissements pluri-centenaires situés sur le territoire métropolitain.

²⁵⁹ Faute d'avoir pu obtenir des données brutes et contrôler les valeurs moyennes à l'appui de l'écart-type de la série statistique, nous raisonnons ici à partir de la moyenne.

Tableau 12 : Statut et fondation des établissements

Villes	Ludon	Cailloux-sur-Saône	Mérival	La Motte-du-Pic
Statut	Associatif	Municipal non classé	Associatif	Municipal classé
Fondation de l'école	Après 2000 (fusion)	1977 (création)	1982 (création)	1972 (création)

Source : Service culturel de la métropole de Lyon

Pour trois d'entre eux, ils ont été créés pendant la période qui correspond au « boom » de l'enseignement musical entre le milieu des années 70 et des années 80. Le cas de Ludon est un peu particulier. Il correspond à la fusion de deux écoles créées bien avant les années 70. Pour le cas des écoles municipales, les deux écoles suivent la même évolution, à savoir celui d'une initiative, au départ associative, qui se retrouve municipalisée au gré de la volonté politique locale. Il y a une dimension historique à ce processus, que l'on retrouve dans la genèse même des succursales du conservatoire de Paris au XIX^{ème} siècle : les pouvoirs publics ne sont que très rarement à l'origine même de la création d'établissements d'enseignement musical (voir chapitre 1). Le tableau permet également de mieux comprendre les ratio ETP présentés plus haut : les écoles municipales, à savoir le CMP et l'école de Cailloux-sur-Saône, offrent à leurs enseignants des contrats bien plus « complets » que leurs homologues des écoles associatives de Mérival et Ludon.

1.4- Budget des établissements

Le tableau 13 décrit les budgets des établissements de l'échantillon et leur composition respective. Au-delà de l'aspect technique et rebutant que peut inspirer au lecteur un tel tableau, nous pensons à l'inverse que les budgets et – surtout – leur composition en disent long sur le fonctionnement d'un établissement d'enseignement artistique. Si l'on admet que la prémisse « qui paie contrôle » est valable, la description des sources du financement d'une institution permet d'établir une liste d'acteurs susceptibles d'influencer la conduite des affaires de l'école. Un financement municipal fort peut se traduire à la fois comme le signal d'une influence marquée du pouvoir municipal sur les actions et les décisions de l'école, son intégration dans des politiques municipales ou encore l'intérêt porté par le pouvoir politique local en matière d'enseignement général. À l'inverse, un financement faible peut signaler une certaine distance, tant au niveau de l'insertion dans les politiques publiques que sur le plan du pur « contrôle » municipal. Dans une autre perspective, l'importance des recettes des

inscriptions dans le budget total d'un EEA peut signaler l'influence des parents d'élèves dans le fonctionnement de l'école.

Tableau 13 : Budget des établissements

Villes	Ludon (2018)	Cailloux-sur-Saône (2018)	Mérival (2018)	La Motte-du-Pic (2018)
Budget annuel (€)	900000-950000	550000-600000	350000-400000	1000000-1500000
Part municipale	51 %	78 %	19,8 %	64,3 %
Part métropole	12,1 %	11,3 %	11 %	12,4 %
Part inscriptions	33,4 %	9,7 %	63,5 %	23,1 %
Autres (mécénat, ventes d'instrument...)	3,5 %	1 %	5,7 %	0,2 %

Source : DCVA

Elle peut également traduire, en l'absence de financement publics suffisants, l'impossibilité d'ouvrir l'école à un public moins aisé. Dans cette configuration baisser les tarifs d'inscription c'est à la fois prendre le risque de réduire la principale manne financière de l'école et de se mettre à dos une autre partie des parents d'élèves. Le tableau 13 montre ainsi que les écoles de La Motte-du-Pic et de Ludon sont celles qui disposent des plus gros budgets, ces derniers avoisinant ou dépassant légèrement le million d'euros par an. Le constat n'est pas étonnant, ce sont les deux écoles qui disposent du plus grand nombre d'élèves et d'un nombre conséquent d'enseignants. L'école municipale de Cailloux-sur-Saône fonctionne avec un budget légèrement inférieur à 600 000 € annuels et l'école associative de Mérival d'un budget légèrement inférieur à 400 000 € annuels.

L'analyse de la ventilation des budgets permet de dresser un portrait du soutien municipal aux structures et de souligner quels sont les postes de tension budgétaire pour chaque établissement. On observe ainsi que les écoles de Cailloux-sur-Saône et la Motte-du-Pic disposent d'un soutien municipal considérable dans leurs activités, ce qui est tout à fait habituel pour des écoles municipales. Fait plus étonnant, l'école de Ludon, qui est une association, voit un peu plus de la moitié de ses finances (51%) provenir de la municipalité, ce qui est un cas particulier pour une association, *a priori* indépendante des services municipaux. L'école de Mérival à l'inverse illustre sa relative indépendance budgétaire vis-à-vis de la municipalité puisque son budget ne repose qu'à un peu moins de 20% sur la subvention municipale. On remarque ensuite que pour chaque école la part de financement métropolitain est semblable, comptant pour 11 à 12 % du budget annuel. Chiffre à la fois important,

rapporté au budget total, et faible, comparé à l'engagement municipal. La part des recettes des inscriptions dans les budgets diffère fortement d'une école à l'autre. Ici aussi, il est à noter une asymétrie entre les écoles municipales, pour qui ce poste de budget est relativement faible (un peu moins d'un quart du budget annuel pour le CMP et moins de 10% pour l'école de Cailloux-sur-Saône) et les écoles associatives, pour qui les inscriptions représentent une manne financière importante. Dans le cas de Mérival, ce sont près des deux tiers (63%) du budget annuel qui proviennent des inscriptions, dans le cas de Ludon les inscriptions comptent pour un tiers du budget. Pour les écoles associatives, la modification des frais d'inscription peut ainsi constituer une décision extrêmement importante : elle peut remettre en cause l'existence même de l'établissement. Pour les établissements municipaux, la modification de ces tarifs est plus « praticable » en ce qu'elle représente une part plus faible de leur budget. Pour terminer, les sources annexes de revenus, dont le mécénat et la vente d'instruments composent les éléments principaux, sont presque anecdotiques dans les écoles municipales (1% maximum du budget annuel). Elles sont beaucoup plus importantes pour les écoles associatives, le chiffre pouvant monter jusque 5,7% du budget pour l'école de Mérival.

Pour résumer le jeu des similitudes et des différences auquel nous nous livrons depuis quelques pages, il est à souligner que le statut associatif ou municipal des écoles semble être un bon moyen de différencier les établissements entre eux. Dans l'échantillon que nous avons retenus, la nature des contrats semble différer fortement entre établissements publics et associatifs : on trouve dans le premier cas beaucoup plus de « gros contrats » alors que dans les seconds, on trouve en moyenne des contrats plus « petits ». Aussi, les équipes pédagogiques semblent plus diplômées dans les écoles municipales que dans les écoles associatives. En termes de financement nous avons logiquement pu observer que les établissements municipaux bénéficient de subventions municipales bien plus larges que les établissements associatifs. S'ils sont nécessairement plus soumis aux aléas du pouvoir politique, leur existence est beaucoup moins liée aux fluctuations du public, dont l'évolution peut être fatale pour les écoles associatives qui reposent majoritairement sur les cotisations de leurs élèves. Néanmoins le statut n'explique pas tout puisqu'en termes d'effectifs, qu'il s'agisse d'enseignants ou d'élèves, cette variable n'est plus pertinente : bien qu'associative, l'école de Ludon est la plus fréquentée de notre échantillon, elle est aussi celle qui dispose de la plus grande équipe pédagogique. L'école de Cailloux-sur-Saône à l'inverse est municipale mais n'accueille qu'un « petit » nombre d'enseignants et d'élèves.

Ces différents éléments dessinent quelques perspectives générales. Les chiffres relatifs à l'école de Ludon montrent qu'il s'agit d'une « grosse » école de musique qui rassemble à la fois beaucoup d'enseignants et d'élèves. Assez peu diplômé, le corps enseignant y officie par le biais de contrats dont la charge horaire hebdomadaire en moyenne plutôt faible. On peut ainsi imaginer à travers ces quelques éléments une école proche de cette « ruche » dans laquelle défilent les élèves et les enseignants. En dépit de son statut associatif, son budget est majoritairement abondé par la mairie, laissant présager des rapports relativement proches avec cette dernière. La grande part du budget provenant des cotisations d'adhérents laisse tout de même à penser que le maintien du nombre d'élèves, voire son accroissement est une condition *sine qua non* de la survie de l'école, comme c'est le cas dans la majorité des écoles associatives. L'école de la Motte-du-Pic, est également une « grosse école » : elle dispose d'un budget conséquent, on y trouve beaucoup d'élèves et beaucoup d'enseignants. Ces derniers sont, à l'inverse, pour beaucoup diplômés et à temps plein. Cette situation laisse présager le schéma d'une école ruche mais probablement à l'ambiance un peu plus « domestique » un peu plus familiale. L'école de Cailloux sur Saône est pour sa part une « petite » école. On y trouve une équipe enseignante assez modeste mais entièrement diplômée et majoritairement sous contrats qui se rapprochent du temps plein. Les effectifs d'élèves sont assez faibles, le soutien municipal conséquent. L'école de Mérival se rapproche du schéma dessiné par Ludon. Elle dispose d'une équipe enseignante assez nombreuse, même si elle est bien plus diplômée.

1.5- Les publics

1.5.1- Âge des publics

Comme le souligne le Tableau 14, la population qui fréquente les EEA est assez homogène : elle est pour les quatre écoles majoritairement une population d'âge scolaire (entre 6 et 18 ans). Pour les quatre écoles, la part d'effectif d'âge scolaire est globalement proche de la moyenne métropolitaine, qui est de 69,5 % d'élèves entre 6 et 18 ans (DCVA, 2016, p. 13). On repère néanmoins quelques variations importantes dans les écoles de Cailloux-sur-Saône et la Motte du Pic. Elles sont dues à des politiques d'établissement que nous aborderons plus en détail dans les monographies. Globalement, la grande part du public d'âge scolaire dans les effectifs des écoles peut s'expliquer par la combinaison de plusieurs facteurs connus tels que l'influence historique de la forme « conservatoire » très proche de la forme scolaire, la commande politique locale qui assimile souvent enseignements artistiques et prise en charge

de la jeunesse, les croyances liées à l'apprentissage d'un instrument (il faut commencer jeune pour jouer convenablement d'un instrument), l'organisation pédagogique même des établissements (via les dispositifs et les emplois du temps proposés), la physionomie des loisirs culturels juvéniles (Octobre et al., 2010) ou encore des stratégies parentales de distinction (Gourland, 2021 ; Tranchant, 2016).

Tableau 14 : Effectifs d'élèves d'âge scolaire par EEA*

Villes	Ludon (2019)	Cailloux/Saône (2019)	La Motte du Pic (2019)	Mérival (2019)	Moyenne métropole (2016)	Moyenne Nationale (2006)*
Effectifs d'âge scolaire (6-18 ans)	69,7 %	52,2 %	81,3 %	67,9 %	69,5 %	63,5 %

Source : DEPS (2006) ; métropole de Lyon (2016) ; Service culturel de la métropole de Lyon.

1.5.2- Sexe des publics

Comme le souligne le tableau 15 qui se trouve à la page suivante, la population des établissements sélectionnés est assez nettement féminine. Bien que la métropole de Lyon ne dispose pas à ce jour d'une comptabilité précise sur ce point — au même titre que certaines écoles publiques ou associatives — un faisceau d'indices laisse à penser que ces quatre établissements sont organisés à l'image d'une tendance caractéristique de l'enseignement artistique, au niveau métropolitain comme au niveau national. Le différentiel sexué de fréquentation observé dans ces quatre écoles correspond en effet aux tendances repérées dans l'étude des pratiques artistiques en amateur (Octobre, 2004, p. 277 ; Donnat, 1996) ainsi que dans la fréquentation des conservatoires et des écoles de musique (DEPS, 2006, p. 21 ; Hennion et al., 1983, p. 9). L'apprentissage d'une pratique artistique en institution est ainsi souvent perçu comme une activité féminine. Cette asymétrie dans la fréquentation des établissements d'enseignement artistique ne doit cependant pas faire oublier un sous-ensemble de segmentations sexuées très présentes, par exemple en musique dans le choix des instruments et des répertoires musicaux (Monnot, 2012) : si la flûte est un instrument décrit comme « féminin », les cuivres sont très largement plébiscités dans les écoles par des

* La définition de la notion « d'âge scolaire » diffère entre la Métropole de Lyon et la DEPS du ministère de la Culture. Au plan national, cette notion recouvre la période « 3-16 ans ».

hommes. Loin d'être propres aux écoles de musique, ces distinctions s'inscrivent dans une division sexuelle du travail (Coulangeon & Ravet, 2003) dont les représentations se retrouvent massivement dans l'espace professionnel comme en témoigne la récente enquête de Chagnard (2018) sur les stéréotypes de genre donnés à voir dans les actions de médiation de l'Orchestre de Paris.

Tableau 15 : Ventilation sexuée des effectifs d'élèves

Villes	Ludon (2019)	Cailloux sur Saône (2019)	La Motte du Pic (2019)	Mérival (2019)	Moyenne Métropole (2016)	Moyenne Nationale (2008)
Ventilation F/H	N.R	60,4 / 39,6	61,8 / 38,2	62,2 / 37,8	N.R	55,2 / 44,8

Sources : MCC (2006) ; Dietsch & Sotto (2010) ; métropole de Lyon (2016) ; DCVA

1.5.3- Origine sociale des publics

Sur un plan social, il est assez difficile de donner une image statistique exacte de la physionomie du public qui fréquente les établissements présentés ici. Il s'agit d'un problème « classique ». Les établissements d'enseignement d'artistique, tout comme le ministère de la Culture²⁶⁰, la métropole²⁶¹ et les municipalités, rechignent assez fréquemment à produire des statistiques sur le sujet, arguant en fonction des situations le manque de temps et de personnel pour produire des statistiques²⁶², du caractère privé de ces données²⁶³, ou du risque de donner le bâton pour se faire battre (Donnat, 2008, p. 65). Néanmoins, un faisceau d'indices nous autorise à faire l'hypothèse qu'en dehors de dispositifs spécifiques généralement adressés à

²⁶⁰ Le DEPS publiait jusqu'au milieu des années 2000 des notes statistiques annuelles sur l'enseignement spécialisé. Bien qu'évasives sur la composition sociale des publics inscrits elle permettait tout de même d'évaluer l'évolution des contenus, des élèves, de l'organisation et des personnels sur une base régulière. Ces travaux sont désormais bien moins fréquents.

²⁶¹ À défaut d'établir des statistiques sur la stratification sociale des publics fréquentant les écoles qu'elle contribue à financer, la Métropole de Lyon s'appuie sur un axe « géographique » pour évaluer la diversité sociale des établissements : la présence de « projets ou actions ciblées sur des quartiers relevant de la géographie prioritaire de la Politique de la Ville ». Au-delà de ses aspects pratiques, le détour par une formule géographique tend à réifier des espaces géographiques par nature hétérogènes (Champion & Marpsat, 1996) et masque dans le même mouvement les conditions de leur « fabrication » (Estèbe, 2004). Le non-recours à des critères sociaux tend par là-même à masquer la composition réelle des publics, comme cela a pu être observé dans le cadre de dispositifs concourant à « l'ouverture sociale des grandes écoles » (Van Zanten, 2010, p. 78-79). Adressés à des publics scolarisés en ZEP, ces dispositifs se sont révélés majoritairement fréquentés par des « faux-ZEP », issus des classes moyennes.

²⁶² Discussion informelle avec un directeur d'établissement artistique métropolitain.

²⁶³ Discussion informelle avec un élu à la culture d'une commune métropolitaine.

des publics issus de classes populaires, ces établissements accueillent un public socialement homogène, issu des classes moyennes et des classes aisées.

Premier point : le coût élevé de l'enseignement artistique. En effet, une inscription à l'école associative de Ludon ou de Mérial coûte approximativement 450 € par an et par enfant sans compter les frais de location ou d'achat d'un instrument – rendant ainsi leur accès difficile aux familles ne bénéficiant pas de revenus suffisants. Dans les deux cas, le statut associatif des établissements ne leur permet pas, à défaut d'un soutien municipal conséquent, de s'organiser administrativement pour moduler leurs tarifs sur la base du quotient familial, comme le reconnaît ce directeur :

On n'a pas la logistique pour mettre en place une organisation comme ça, recueillir tous les justificatifs des familles les classer, cogiter pour faire un tarif qui ressemble un peu à quelque chose. Ça demande des ressources humaines et des bénévoles et on a très peu de bénévoles qui veulent bien s'investir dans l'association [DEMA02].

Second point, l'omniprésence dans les quatre établissements (ainsi que dans les autres établissements approchés) d'un discours interne (porté par la direction) et municipal (globalement porté par la commande politique) sur la nécessité de « diversifier les publics », « diversifier l'offre » et « d'ouvrir l'école vers l'extérieur »²⁶⁴, laisse à penser qu'il existe une somme de constats locaux attestant d'une homogénéité sociale de plus en plus complexe à justifier²⁶⁵. Nos visites fréquentes dans les établissements et les nombreuses discussions informelles avec les enseignants confirment l'omniprésence de cette injonction à la diversification des publics. Dernier élément, cette homogénéité ne semble pas être un élément souligné *a priori*, ni par les enseignants ni par les directions. Les « publics » inscrits dans les établissements ne sont décrits que très rarement en référence à leur provenance sociale et jamais de manière spontanée, ils sont en quelque sorte invisibles dans le sens où ils ne sont

²⁶⁴ Nous avons retrouvé des exemples comme ceux-ci au sein des projets d'établissement de Ludon, La Motte-du-Pic et Mérial. L'école municipale de Cailloux-sur-Saône ne dispose pas d'un projet d'établissement.

²⁶⁵ Le procès des conservatoires en élitisme est à la fois ancien et documenté (voir cette partie-même pour un aperçu). Soulevé après l'impasse qu'a constitué la non-application de la loi du 13 Aout 2004, (Morin-Dessailly, 2008, p. 64-65) ce constat est récemment revenu sur le devant de la scène à l'occasion des discussions « stratégiques » suivant le retrait puis le réengagement de l'État du financement des conservatoires régionaux et départementaux en 2015. « *La mise en œuvre d'une politique sociale par les conservatoires de manière à favoriser une plus grande ouverture et une accessibilité au plus grand nombre* » était l'une des 5 conditions proposées par le ministère de la Culture dans le cadre de son réengagement dans le financement des établissements. Cette « critique » sera refondue dans le « Plan Conservatoires » (Ministère de la culture et de la communication, 2016) sous la forme d'une obligation de tarification sociale dans les conservatoires candidats à la subvention d'État. Pour une remise en contexte approfondie et une discussion critique de ce texte voir Stroesser (2015).

pas « socialement marqués » (Brekhus, 2005) par les personnels des établissements. Cela peut être inféré à partir des allusions, des sous-entendus ou en amenant les enseignants et les directions à comparer entre eux les établissements dans lesquels ils travaillent ou ont pu travailler, à l'image de cet enseignant de la Motte-du-Pic, qui qualifie le public du conservatoire au regard d'une autre école dans laquelle il enseigne :

Ici [à la Motte-du-Pic], nous sommes avec un public assez riche voire très riche avec pour beaucoup un enseignement judéo-chrétien assez fort... enfin les parents sont assez présents. Et voilà avec des mœurs assez précises et des parents qui peuvent avoir des phrases assez choc du genre « vous éduquez bien ma fille parce que bon, faut qu'elle soit intelligente pour plus tard, il faut qu'on la marie bien [PCC0203].

Le marquage social apparaît très clairement lorsqu'enseignants et directions sont amenés à faire référence à des dispositifs particuliers mis en œuvre par leur établissement. Ils qualifient volontiers ce public par le biais de ses propriétés sociales ou ethniques supposées, laissant apparaître en négatif celui de l'établissement, comme le souligne le directeur de l'école municipale de Cailloux sur Saône au moment d'évoquer un partenariat avec le collège de la commune :

Par exemple à l'échelle du collège, il y a 200 collégiens à Cailloux, ils ont une classe musique [...] mais ils ont aucun élève du collège qui est élève à l'école de musique. [...]. Ils connaissent pas l'école. Il y a le fait que Cailloux, c'est séparé en deux. Tu as le boulevard qui est juste en dessous-là, et de ce côté-là tu as, généralement le Cailloux qui a les moyens, dont les enfants sont scolarisés dans le privé et t'as le Cailloux du dessous qui est lui aussi scindé en deux avec un quartier politique de la ville et le quartier du centre [DCC03].

Ces différents commentaires laissent entendre que la fréquentation des établissements n'est pas nécessairement représentative de celle de la commune dans laquelle il s'inscrit, et ceci indépendamment de la « richesse » relative de cette dernière. Cette situation nous renvoie à un constat ancien, déjà établi depuis le milieu des années 80, lorsqu'un groupe de chercheurs du Centre de Sociologie Urbaine s'était penché sur l'étude des modalités de la ségrégation urbaine en banlieue parisienne. Ces travaux avaient mis en évidence qu'indépendamment du revenu moyen d'une commune, les équipements culturels attiraient les fractions les plus dotées en capitaux culturel et économique à proximité (Pinçon-Charlot et al., 1986). Aussi, certaines monographies tirées de cette étude, consacrées à des conservatoires ancrés dans des communes fortement populaires mettaient en évidence que la proximité géographique

« n’assure que formellement l’égalité des conditions d’accès aux pratiques et aux services dont ils sont les supports » (Pinçon-Charlot & Garnier, 1985). Surreprésenté au sein de l’établissement, le nombre d’individus issus des classes moyennes et aisées était alors expliqué par le biais d’une « proximité sociale » au modèle scolaire, faisant du conservatoire un de ces « loisirs rentables » (Renard, 2013 ; Daverne & Dutercq, 2009) sur le plan scolaire. Ainsi dans le sillon des travaux de Pierre Bourdieu, la sociologie de la culture s’est attelée, ces 30 dernières années, à raffiner et décrire les modalités particulières de « l’homologie fonctionnelle et structurale » (Bourdieu, 1979, p. 255-267) constitutive de la production du goût. À ce titre, dans le domaine musical, de nombreux travaux ont mis en évidence l’influence de l’origine sociale sur la possibilité de faire de la musique en amateur (Donnat, 1996) ou encore sur la probabilité d’être initié à la musique par le biais de l’enseignement spécialisé (Octobre, 2004, p. 256), variable dont la probabilité dépend également de la pratique musicale parentale (Hennion et al., 1983).

1.5.4- Origine géographique des publics

Comme l’indique le ci-dessous (n°16), les établissements de notre échantillon sont majoritairement fréquentés par des « locaux », c’est-à-dire des élèves provenant de la commune.

Tableau 16 : Proportion d’élèves locaux par établissement

Ville	Ludon (2019)	Cailloux sur Saône (2019)	La Motte du Pic (2019)	Mérival (2019)	Moyenne Métropole (2016)	Moyenne Nationale (2006)
% d’élèves « locaux »	78,2 %	64 %	71,2 %	66 %	73 %	67,5 %

Sources : DEPS (2006) ; DCVA (2016) ; DCVA.

Lorsque ce n’est pas le cas, les élèves extérieurs proviennent essentiellement des communes limitrophes ainsi que de la ville de Lyon. Leurs motifs sont divers, mais souvent reliés à la particularité de l’offre pédagogique locale : un atelier particulier ou un instrument rare peuvent attirer un public extérieur. La forte proportion d’élèves locaux peut s’entendre à la fois comme le résultat d’une certaine proximité géographique (comme souligné plus haut), mais également comme le résultat d’un agenda institutionnel et politique. En effet les tarifs d’inscription, dans le public comme dans l’associatif sont, pour ces quatre établissements et

dans l'extrême majorité des cas à l'échelle métropolitaine, indexés sur l'origine géographique locale ou non des élèves. Les tarifs peuvent alors varier du simple au triple en fonction de ce paramètre – rappelant ainsi le jeu politique local au sein duquel la culture s'insère.

2- Ludon, « une école qui est un peu en souffrance »²⁶⁶

2.1- Entrée sur le terrain

Notre « entrée » dans l'école associative de Ludon s'est faite assez naturellement : nous connaissions déjà les locaux. Lorsque nous étions enseignant de la musique, nous avons eu l'occasion d'y faire quelques heures de remplacement et des jurys de fin d'année. Quelques collègues musiciens y enseignaient alors. Nous avons précédemment interrogé le directeur de l'établissement, Hector Barrieux, dans le cadre d'un mémoire réalisé il y a quelques années et l'avions recontacté pour un entretien dans le cadre de cette thèse. C'est avec un certain enthousiasme que ce dernier nous a accueilli dans son école après que nous lui ayons demandé, suite à l'entretien réalisé avec lui à la fin de l'année 2018, de réaliser une enquête plus approfondie dans son établissement. Très volontariste, le directeur s'est proposé de nous présenter personnellement à la totalité de l'équipe présente le jour de notre première visite, ce qui représentait un peu plus de la moitié des enseignants en poste²⁶⁷. Nous avons passé les premiers temps sur ce terrain à « courir » après les enquêtés. La majorité d'entre eux n'étant pas à temps plein dans l'école, il fallait pouvoir les « attraper au vol » entre répétitions, concerts et trajets de bus entre leurs différents lieux de travail. Par la suite, nous avons passé beaucoup de temps avec les enseignants et les personnels de direction, principalement des moments informels dans la salle de repos ou autour de la machine à café. Ces temps informels nous ont permis de faire un travail de dés-étiquetage auprès des enseignants qui avaient manifesté une forme de méfiance envers nous. La proximité affichée du directeur vis-à-vis de notre personne et son entrain (parfois un peu trop marqué) à contacter et rappeler aux enseignants notre présence nous a très probablement valu d'être rangé dans le camp des personnes favorables à la direction. En raison des tensions inhérentes au fonctionnement de l'école, il a donc fallu que nous passions beaucoup de temps à expliquer notre position – qui

²⁶⁶ Expression utilisée par le directeur de l'école pour qualifier son établissement : « Donc tout ça pour dire que c'est une école qui est un peu en souffrance et qui ... aujourd'hui est un peu plus sereine mais c'est un calme quand même assez relatif » [DEMA11].

²⁶⁷ Nous avons choisi, pour notre première visite, de venir un mercredi, jour qui n'est pas celui où les enseignants sont les plus disponibles mais au moins les plus nombreux. Hasard du calendrier, les élections professionnelles se tenaient ce mercredi-là.

pouvait osciller entre « l'ancien prof » et le « chercheur » selon les situations – les raisons pour lesquelles nous étions présents au sein de l'école ou encore ce que nous étudions précisément, de manière à dissiper les malentendus.

2.2- Organisation de l'établissement

L'école de musique associative de Ludon (EMAL) est la seule école de musique de la commune, ville bourgeoise²⁶⁸ d'un peu plus de 40 000 habitants, située dans la banlieue lyonnaise. L'EMAL est une construction récente, résultat de la fusion des deux anciennes écoles de la commune, opérée en 2011 sous la houlette de la municipalité de Ludon. L'école a la particularité de se répartir sur deux sites. Le site principal (site centre) se situe à la lisière du centre-bourg dans un quartier résidentiel très calme, proche du centre « historique » de Ludon et bien desservi par les transports en commun. On trouve dans le quartier la Mairie, la bibliothèque municipale, les locaux de la police municipale ainsi que le *Sirocco*, la salle de concert de la ville, l'EMAL se situant en contrebas de ce dernier. Construit en 1991, le site centre est composé d'une vingtaine de salles de cours sur deux niveaux. On y trouve des « cellules » de travail de quelques mètres carrés et des salles plus grandes, pour faire répéter les orchestres de l'école par exemple. L'accès s'y fait par le biais d'escaliers ou en traversant les parkings qui entourent l'école, situation productrice de tensions entre parents, enseignants et direction en raison du passage de voitures à l'extérieur. Le second site de l'EMAL (site Valbon) se situe de l'autre côté de la ville, aux frontières de la commune, dans les locaux historiques de l'école fusionnée : une ancienne école primaire, sommairement réaménagée pour l'enseignement musical. Le bâtiment est ancien, vétuste par endroits²⁶⁹, très mal insonorisé, ce qui le rend assez peu agréable pour l'enseignement. Ce second site est clos par un grand portail séparant la route de l'école. Il ne dispose pas d'un parking à proximité. Le quartier, résidentiel aussi, est tout aussi calme bien qu'excentré et moins bien desservi par les transports en commun. Il est intéressant de noter que les deux bâtiments témoignent d'une certaine division du travail pédagogique et administratif. Dans le site centre-ville sont donnés les enseignements « nobles » : piano, violon, orchestre, flûte, etc. On trouve également la totalité des bureaux de l'administration ainsi que celui de la direction. Dans le site périphérique on trouve principalement les enseignements moins « légitimes » : principalement

²⁶⁸ La médiane du revenu disponible par unité de consommation est de 24653€, soit un peu plus de 3500€ au-dessus de la moyenne en France métropolitaine (INSEE, 2017).

²⁶⁹ Il s'est avéré qu'un jour de pluie nous avons croisé un enseignant qui plaisantait sur le fait devoir « faire le plombier » en plus de son travail : seaux à la main, il cherchait les « habituelles » fuites du toit.

musiques actuelles, guitare ainsi que quelques autres instruments. Quelques cours d'instruments « classiques » y sont dispensés. Les discussions avec les enseignants montrent que l'assignation d'un cours dans le site périphérique peut être créateur de tensions, certains enseignants refusant d'aller y travailler.

Bien que l'EMAL ne soit pas mise en concurrence avec d'autres acteurs associatifs sur la « juridiction » de l'enseignement musical spécialisé, la physionomie de son budget et la présence d'élus municipaux de la commune au CA donnent à voir une certaine proximité avec la municipalité. Si elle est une association totalement indépendante de la mairie (l'EMAL n'est pas un service municipal), ce que ne manquent pas de souligner les élus locaux et la direction de l'école, l'EMAL et la commune entretiennent des rapports de proximité, elles se « tiennent » toutes deux : pour la municipalité, l'EMAL fait office de service public d'enseignement musical qui mobilise une importante partie du budget associatif municipal ; pour l'EMAL, la municipalité fournit un financement essentiel à la survie de l'association. La nature de ce lien constitue une particularité de l'EMAL dans l'enseignement artistique métropolitain. Elle est, à notre connaissance, l'une des rares écoles associatives partageant un lien aussi fort avec la municipalité. La nature de ce lien est par ailleurs problématique. Les débats sur le thème de la municipalisation polarisent parfois les tensions entre direction et enseignants, notamment quand il en vient aux questions budgétaires. Aussi la proximité entre école et mairie laisse à penser aux parents d'élèves que l'école est municipale, ce qui rend difficile le recrutement de nouveaux bénévoles. La nature de cette relation entre l'école associative et les pouvoirs municipaux rappelle les propos d'Hély (2009) sur le fait que « les pouvoirs publics conservent un contrôle et une influence importante sur les organisations associatives auxquelles ils prescrivent les règles du jeu ». (p. 194).

2.3- Un marketing de la qualité

L'EMAL fait figure d'école de musique « modèle » sous plusieurs points. En dépit de ce que pourrait laisser à penser son statut associatif, elle est la troisième plus grande école de musique de la métropole (plus grande école associative en termes d'élèves et de salariés), elle propose une offre instrumentale élargie (en comparaison à d'autres écoles de musique, publiques ou associatives situées dans la métropole), dispose d'une équipe plutôt diplômée, organise de très nombreux concerts tout en proposant sur une base annuelle plusieurs stages instrumentaux animés par des musiciens reconnus, lui conférant au-delà des frontières

métropolitaines, une certaine notoriété. Cette notoriété, appuie l'image d'un établissement « professionnel » comparable aux établissements publics, comme l'indique cette anecdote tirée d'un entretien avec un enseignant de l'EMAL :

Je vais prendre une phrase qui m'a été dite quand j'ai passé mon DE²⁷⁰, il m'a été dit que quand je me suis présenté quelqu'un a dit "bah il travaille à Ludon" et j'ai dit "oui c'est ça" et la personne du CEFEDM a dit "ça marche mieux que certaines boîtes municipales". Bien c'est pas spécialement faux je pense. Si on est municipalisés demain on change rien [PEMA1108].

L'EMAL se distingue également à travers une politique de gestion interne « professionnelle », terme sur lequel le directeur de l'école revient souvent. Comme nous l'avons souligné précédemment, les bénévoles de l'association ne sont pas affectés à des tâches administratives, ces tâches étant effectuées par un personnel qualifié. Cette particularité permet à l'EMAL de se distinguer d'une gestion domestique, « sous le manteau », tranchant par là avec l'amateurisme d'autres associations musicales du territoire comme le souligne le directeur de l'EMAL :

L'EMAL elle a comment dire un... savoir-faire administratif et juridique quand même fort parce que c'est une école musique qui s'est structurée bien et il y a longtemps, mais quand je vois des collègues d'autres écoles de musique comment ils travaillent [...] le jour ou y'a un problème ça se termine aux prud'hommes et quand ça se termine aux prud'hommes bah ça fait comme l'école de musique de Rublot et ça pète [DEMA11].

L'EMAL, comme nous venons de le montrer, déploie une stratégie essentiellement ancrée dans ce que Boltanski et Thévenot ont qualifié de « cité de l'opinion ». L'image que l'EMAL renvoie vers l'extérieur semble extrêmement importante et constitue le pivot sur lequel s'organise toute une partie du discours de la direction et des enseignants à son sujet. Ainsi, l'idée d'une école « vitrine » est souvent mentionnée par les enseignants et les administratifs de l'EMAL en ce qu'elle permet à la fois de s'assurer le maintien du soutien municipal tout en donnant l'image d'une école présente sur son territoire :

On a fait l'année dernière à un concert et on va le refaire cette année, un concert des grands élèves, c'est-à-dire toutes les fins de 2e et de 3e cycle jouent en concert, seuls ou en musique de chambre, etc. [...] l'année dernière il y a eu beaucoup de succès, les élus sont venus et

²⁷⁰ Diplôme d'État d'enseignant spécialisé de la musique.

pour eux c'est une super vitrine. Voilà. Et c'est aussi de cette manière-là qu'on essaie de faire parler de nous et puis voilà [PEMA1104].

Cette stratégie se déploie aussi par le biais des termes qui sont utilisés pour qualifier ce qui est fait au sein de l'école. La direction de l'école (entendre ici l'administration et son CA) développe un marketing pédagogique systématique, veillant à associer l'EMAL à une identité pédagogique particulière. Ainsi, « l'apprentissage collectif », les « pédagogies actives », « l'épanouissement » ou encore le « vivre ensemble » constituent quelques exemples de la grammaire utilisée pour qualifier l'EMAL, omniprésente dans les documents de promotion de l'école (brochures, dépliants, site internet) comme dans son projet d'établissement.

2.4- Derrière le miroir, une situation précaire

2.4.1- Une histoire source d'incertitudes

La genèse de l'EMAL et son histoire récente sont des éléments qui ont émergé très rapidement lors de l'enquête. Certains événements revenaient de manière assez récurrente, dans les entretiens comme dans les échanges informels. Nous en sommes rapidement venus à l'hypothèse que cette histoire à la fois récente et houleuse semblait constituer la source d'une partie non négligeable des tensions qui parcouraient l'établissement. Nous proposons de présenter ces événements souvent cités par les enseignants, même en dehors du cercle des « historiques ». Nous présenterons ensuite les conséquences qui ont été pointées par les enseignants.

2.4.1.1- Les oripeaux d'un projet municipal

Le premier élément et non des moindres concerne la « fusion » fondatrice de l'EMAL. Loin de donner lieu à des dissensions pédagogiques ou statutaires entre enseignants de l'école centre et de ceux de Valbon comme on aurait pu l'imaginer, c'est la problématisation politique de la fusion, ces causes profondes qui sont au centre de l'attention : ses motifs restent controversés. En effet dans le courant de l'année 2009, la Mairie de Ludon, financeur majoritaire de l'école centre et l'école de Valbon décide d'entamer des négociations afin de pousser les deux associations à fusionner. Pour la municipalité, le constat retenu est celui-ci : l'offre d'enseignement musical local « n'est pas suffisamment lisible ». Les enseignants de leur côté restent dans l'ensemble convaincus qu'il s'agit là de mensonges et que le motif est avant tout économique :

Mon sentiment profond quand ça a fusionné c'est... que déjà la fusion ça a été pour des raisons budgétaires, c'est indéniable, ils nous ont présenté ça... ça a été très malsain [...], soi-disant pour une histoire de lisibilité de l'offre, qu'il fallait une seule subvention pour une seule école de musique associative, mais bon, c'était un peu déguisé [PEMA1102].

Comme le soulignent les « anciens » de l'école, « l'école de Valbon a été absorbée par [l'école centre] plutôt qu'une vraie fusion » [PEMA1104]. Cette absorption laisse entendre dans les discours des enseignants une asymétrie entre les deux sites qui s'observe notamment à travers leur état cosmétique, élément qui nous avait également frappés :

Ici c'est vraiment le truc austère alors qu'au centre-ville c'est plus vitrine école de musique [...] ici tu vois c'est des fuites tout le temps dès qu'il pleut il faut mettre des bassines. Là-bas ils en sont à refaire la peinture [...] ici ça vaut pas la peine de refaire, il faudrait tout refaire [PEMA1113].

Autre manifestation de cette asymétrie, la fusion devait permettre de porter une offre pédagogique harmonisée joignant les qualités et avantages pédagogiques d'une école à l'autre. Elle devait également brasser les publics des deux écoles, ce qui ne semble pas vérifié par ceux qui ont éprouvé cette fusion :

Valbon faisait beaucoup d'ensembles, de petits ensembles d'orchestre, de chorale [...]. Mais cette école ici, dans le centre, avait quelque chose de beaucoup plus "cours particuliers" avec les élèves en face à face. Avec cette fusion cette école qui voulait faire des musiques ensemble comme l'idée de Valbon ils l'ont un peu prise. Mais finalement, je sais pas pourquoi ça a pas marché, l'esprit est pas le même. C'est deux mondes Valbon et le centre-ville et... des habitants différents... [...]. En tous cas ils ont du mal à mettre tout le monde ensemble [PEMA1106].

2.4.1.2- Les cicatrices d'un conflit social

Cette fusion provoque un conflit social en deux volets, très marquant pour les enseignants « historiques » de l'école et généralement connu des nouveaux arrivants. Suite à la fusion des deux sites, la directrice de l'école de Valbon s'était vu proposer le poste de directrice pédagogique de l'EMAL. Peu après, l'EMAL, sous pression en raison d'une baisse des subventions publiques, la licencie pour des raisons budgétaires. Condamnée aux prud'hommes pour licenciement irrégulier, l'école se voit obligée de payer de lourdes indemnités. Au-delà des tensions provoquées par ce licenciement irrégulier, le départ de la

directrice pédagogique amène petit à petit la direction à instaurer une nouvelle organisation pédagogique via des postes de direction intermédiaires : les chefs de département. Cette création d'un nouvel échelon, calqué sur le fonctionnement pédagogique des établissements contrôlés par l'État est mal perçue par une partie du corps enseignant, qui voit là une rupture avec une forme d'ordre domestique, « à la bonne franquette », où la hiérarchie entre pairs était proscrite et les formes d'organisation du travail peu formalisées :

Avant on avait pas cette structure avec un directeur et des chefs de départements et des profs [...]. Ça se passait directeur et puis profs. Voilà, délégué du personnel à côté [...]. On est tous profs quoi, en face d'un public, on a le même statut et puis même si c'est chef de département c'est pas quelqu'un qui est plus diplômé, qui joue mieux, c'est pas du tout ça. C'est juste parce que "j'ai envie de devenir chef", c'est pas... ils ont pris les gens, bien sûr la condition était, quand ils deviennent chefs de département, tu as trois heures de moins de travail pour pouvoir organiser, t'es un peu allégé de ton travail, est-ce que c'est vrai c'est pas vrai il y a une histoire de primes... J'en sais rien, ça me regarde pas. Je sais pas combien, mais enfin bon, cette histoire nous a un peu brisés, entre chefs et profs normaux [PEMA1106].

À noter que cette nouvelle organisation amènera au départ de la totalité des enseignants d'un des « départements » de l'école à la suite d'un désaccord avec la personne désignée comme « chef de département ». Dans un contexte de forte fragilité, cet événement est suivi par l'annonce d'un « plan de restructuration » qui conduira au départ de plusieurs salariés, dans l'administration et l'enseignement. Cet événement finit d'installer chez les enseignants de l'école un sentiment d'incertitude pour l'avenir et de déception quant à ce que l'école est devenue. Comme le résume un enseignant « historique » au détour d'un repas de midi : « C'est vraiment en train de se casser la gueule ici ». Cernée par des difficultés financières chroniques, l'EMAL frôle la fermeture en 2015. Elle est sauvée par l'octroi d'un prêt associatif par la mairie de Ludon. Bien qu'il ait sauvé l'école momentanément, les échéances de ce prêt renforcent à la fois les incertitudes qui pèsent sur l'avenir de l'école et la prégnance d'une dynamique managériale centrée sur l'efficacité et la rentabilité, installée depuis la décision de fusionner l'école. Ce type de management, que l'on peut retrouver à divers degrés dans les établissements publics d'enseignement musical à l'heure du new public management, se manifeste d'une manière particulièrement aiguë à l'EMAL.

2.4.2- Un management industriel

Les garanties de l'existence de l'EMAL sont devenues beaucoup plus incertaines à mesure que ses financeurs publics ont diminué leur subvention²⁷¹. Entre 2013 et 2016, la subvention municipale, principale source de recettes de l'école chute de 5 % par an. Du côté de la subvention du conseil général, le même mouvement se produit. Face au recul constant des subventions allouées par les différents financeurs publics, la direction de l'EMAL développe une « stratégie commerciale »²⁷² et assied un management « industriel » (Boltanski & Thévenot, 1991), tourné vers l'accroissement des revenus de l'école²⁷³. Si les licenciements économiques et les restructurations font partie de la palette des actions retenues par l'EMAL, d'autres instruments sont choisis par la direction pour augmenter l'efficacité de l'école.

2.4.2.1- Le devoir de visibilité

La raréfaction des financements municipaux s'accompagne d'un impératif de justification de l'action de l'école sur le territoire Ludonais. L'EMAL se voit dans l'obligation de donner à voir, de rendre compte de ce qu'elle fait à une municipalité qui ne la juge pas assez présente sur le territoire. Si cet impératif prend la forme d'une responsabilisation opérée par les chefs de département auprès de leurs collègues au moment de décider d'un projet ou plus directement *d'accountability* au moment de faire état du nombre d'actions menées sur l'année dans le dossier de subvention annuel, il semble que la nécessité d'être visible soit devenue une fin en soi, partagée par les enseignants. Cette fin semble se muer au quotidien dans l'esprit des enseignants en « devoir de visibilité » :

C'est... tu as Hector ce qu'il a mis en avant c'est qu'il faut qu'on défende notre bifteck donc pour défendre notre bifteck il faut qu'on soit visibles et qu'on matraque, qu'on matraque à coups de pubs, à coups de pub... je veux dire de visibilité je veux dire ça comme ça, on remplit l'espace de Ludon [PEMA1102].

²⁷¹ Les baisses de subvention opérées par les différentes collectivités territoriales sont le résultat de choix politiques opérés face à la suppression de la taxe professionnelle et la baisse des dotations de l'État aux collectivités. La dotation globale de fonctionnement (DGF), concours de l'État au budget des collectivités territoriales, connaît une baisse continue depuis 2014. Elle passe d'un peu plus de 40 Milliards d'euros en 2014 à environ 27 Milliards en 2018 (OFGL, 2017, p. 192 ; OFGL, 2019, p. 176).

²⁷² Projet d'établissement de l'EMAL, p. 19.

²⁷³ Le projet d'établissement, s'il ne mentionne pas l'accroissement des revenus parle néanmoins de « diversification des sources de financement » (*Ibid.*)

Ce « devoir de visibilité » s'éprouve dans les discussions avec les enseignants, mais il s'observe également à travers les comptes rendus et les présentations faites par l'administration de l'école de musique : pour l'année 2018, l'EMAL a organisé 53 concerts publics, un nombre très élevé si on le ramène aux 32 semaines d'activité annuelles de l'école. Le mécénat constitue un autre volet de cette stratégie de mise en visibilité des activités de l'école.

2.4.2.2- Trouver des mécènes

À défaut d'avoir choisi d'entrer en conflit ouvert avec ses financeurs, la stratégie de l'EMAL s'est orientée vers une recherche de fonds élargie. En effet l'association a décidé il y a quelques années, en réponse à l'incertitude concernant son financement, de recruter une personne chargée de la communication et du mécénat, particularité que l'on ne retrouve pas si souvent, même au sein des structures publiques²⁷⁴. Cette recherche de mécènes, à la fois conjoncturelle²⁷⁵ et complexe lorsqu'il s'agit d'assurer un fonds de roulement²⁷⁶, peut néanmoins s'appuyer sur la production événementielle de l'école, notamment ses deux projets phares, reconnus dans la région. L'école produit donc un travail de communication auprès des entreprises locales dans le but de « ramener de l'argent du privé » [AEMA1101]. À ce titre, le démarchage auprès des entreprises locales constitue l'outil principal de l'EMAL :

Je rencontre dans le cadre de mes missions de prospective des commerçants ou des entreprises qui peuvent me dire, « oui on aimerait bien avoir un mini concert, ou un événement commercial pour le printemps pour l'hiver et on voudrait de l'animation musicale dans le quartier » [AEMA1101].

Bien qu'il constitue un apport non négligeable au regard de la situation, la recherche de mécènes entraîne l'EMAL dans une réflexion particulière quant à son statut sur le territoire Ludonais, une réflexion qui l'amène à dépasser son simple statut « d'école de musique ». En

²⁷⁴ Si l'appel au mécénat est devenu une pratique de plus en plus courante au sein des établissements publics d'enseignement musical spécialisé et d'écoles associatives, l'existence de personnel dédié est beaucoup plus rare.

²⁷⁵ « Particulièrement recherché en période de restriction budgétaire, mais très sensible à la conjoncture économique, le mécénat constitue pour une large part une subvention déguisée, puisque compensée à plus des deux tiers par les déductions fiscales auxquelles il donne droit, mais dont l'affectation est décidée par des agents privés. Il ne saurait être pensé comme un substitut à l'argent public, mais comme une forme complémentaire de l'effort collectif » (Benhamou, 2017, p. 102).

²⁷⁶ Il est généralement souligné que le mécénat ne saurait être, quitte à perdre toute crédibilité, « un mécénat de substitution au soutien apporté par la puissance publique » (Herbillon, 2012, p. 63). L'idée d'une pente glissante entre désengagement financier de l'État et promotion du mécénat culturel revient assez souvent (*Ibid.*, p. 60). Sur les stratégies des mécènes quant au choix des acteurs et des actions à soutenir, voir Di Maggio (1986).

effet, la recherche de mécènes locaux entraîne la nécessité d'être visible sur un territoire, d'être remarqué et connu par les entrepreneurs locaux. Ainsi le mécénat demande de reconfigurer la « mise en visibilité » de l'école, non plus seulement pour capter et maintenir l'attention d'une municipalité soucieuse de voir les fruits de son engagement financier, mais pour être repéré par les différents mécènes locaux et, en somme, devenir un investissement intéressant. Ce décalage entraîne, du moins à la marge pour l'instant, une recomposition de l'action « visible » de l'école de musique et de ses enseignants en direction de financeurs privés :

Il faut qu'on puisse être visibles et proposer éventuellement des offres à ces entreprises-là, pour pouvoir aussi obtenir quelque chose [...]. Parce que les gens, ils vont pas donner à quelqu'un qu'ils ne connaissent pas [...]. On y est allé, on a rencontré les entreprises, mais déjà ils ne te connaissent pas « tu es qui tu es quoi ? ». Pour nous l'EMAL, personne ne sait ce que c'est [...] on est une école de musique, mais des fois, nous on se présente comme école de musique alors que normalement c'est École de Musique Associative de Ludon. Mais quand tu demandes aux gens l'EMAL c'est où à Ludon, ils ne savent pas [...]. Mais les entreprises ce qui les attire, c'est ce qu'elles te connaissent d'une certaine manière [AEMA1101].

2.4.2.3- Rationaliser le travail, limiter les coûts

Dans l'optique où l'augmentation des fonds de l'école constitue la condition de sa survie, la pédagogie se voit elle aussi mise au service de ce projet. À cette fin, l'école s'appuie sur un des pans de son identité, les pratiques collectives, et tend à généraliser à tous les aspects pédagogiques de l'école cette dimension « collective » : pour limiter le coût de la masse salariale tout en augmentant le nombre d'adhérents (afin d'augmenter les recettes d'adhésion), la généralisation des pédagogies collectives constitue un « levier » particulièrement intéressant. Ainsi, depuis 2017, les enseignants de l'école sont encouragés à encadrer plusieurs élèves à la fois dans le même laps de temps, le nombre de nouveaux élèves à accueillir étant fixé, indépendamment des « capacités propres » de l'école et de son équipe, en référence au seul budget annuel. Comme le souligne une administrative de l'école, « si en plus on veut être dans les clous financièrement, l'année prochaine il faut qu'on ait 105 élèves de plus » [AEMA 1101]. Cette situation amène les enseignants à devoir « calculer » leur nombre d'élèves, non pas en fonction de leur âge ou des projets en cours, mais en fonction du

nombre d'heures de cours qu'ils dispensent²⁷⁷. Une autre mesure permet à l'EMAL de limiter rationaliser ses dépenses. En 2018, la direction décide de réduire le temps de cours alloué aux « grands élèves » des instruments les plus plébiscités de l'école afin d'augmenter le nombre d'élèves de ceux-ci, souvent relégués en liste d'attente.

2.4.2.4- « À la limite de l'associatif »

On sait grâce à Austin que le langage participe « matériellement » à la construction du monde social. Il n'est donc pas étonnant de trouver à l'EMAL, au-delà des actions qui sont menées par l'école, des usages langagiers à la mesure de ces actions. Le management « industriel » mis en place par l'école se retrouve en effet dans les discours des enseignants et plus globalement des personnels de l'école. La gestion de l'école « teinte » en effet les propos des enseignants et de la direction, teinte qui se manifeste le plus souvent par le biais de l'analogie avec le monde de l'entreprise. Comme le souligne une des administratrices de l'école « On est une association, mais on est une PME » [AEMA1101]. Au-delà de la comparaison directe avec le fonctionnement d'une entreprise²⁷⁸, cette proximité se retrouve également dans le vocabulaire utilisé par le personnel de l'école, dans les formules utilisées pour qualifier ce qu'il s'y passe. Par exemple, le directeur n'hésite pas à parler de « produit déclinant » pour qualifier des actions menées par ses équipes, souvent qualifiées de « main-d'œuvre » :

On a monté quelques projets autour de ça. On a soutenu le “festival des cuivres” qui existe depuis 20 ans... on a développé un produit déclinant qui est “le festival des bois” qui est sous une autre forme... [...] Autrement dit on a mis en place du prêt de main-d'œuvre sur l'école de musique de Saint-Brêt [DEMA11].

Pour reprendre la typologie élaborée par Boltanski et Thévenot (1991), cet exemple, parmi de nombreux autres, illustre le compromis précaire entre logique industrielle, centrée sur l'efficacité et la rentabilité et logique inspirée qui caractérise cette école.

²⁷⁷ Dans le détail un enseignant souligne que « En fait il faut avoir, si on est à plein temps 20 heures, il faut avoir 40 élèves, peu importe si c'est des premiers cycles qu'on a une demi-heure ou si c'est des deuxièmes cycles qu'on a trois quarts d'heure pour essayer de faire chevaucher des trucs, des cours communs des machins comme ça. Mais la règle par rapport aux problèmes financiers c'est « si tu es à 20 heures tu as 40 élèves » [PEMA113].

²⁷⁸ Plusieurs de travaux traitent s'intéressent aux frictions dues à la cohabitation inévitable du « désintéressement » et du « calcul économique » au sein même des organisations associatives (Marchal, 1992). Au sein de la typologie des formes associatives qu'il établit, Hély (2009) classe les écoles de musique dans le type idéal de « l'entreprise associative marchande ». Selon le sociologue, ce type d'entreprise associative « se caractérise par un rapport instrumental et direct aux pouvoirs publics » une « configuration marchande » assumée liée à la nécessité de « développer des prestations commerciales pour garantir son existence » (p. 113).

2.4.3- Des relations professionnelles complexes

Comme on peut aisément l’imaginer, la politique d’établissement menée par la direction de l’école provoque, des dires mêmes des enseignants des relations de travail souvent désagréables. Le directeur et la municipalité sont ainsi bien souvent au centre des critiques des enseignants. Le premier se voit souvent attribuer, en tant qu’acteur secondaire ou principal, la paternité des évolutions controversées de l’école et le fait qu’il ait été recruté pour « faire le tri » [PEMA1100] au moment de la fusion. Il est également critiqué pour ses méthodes de management et la manière dont il gère les tensions au sein de l’école²⁷⁹. Il en va de même pour la mairie de Ludon qui est souvent citée pour sa vision mercantiliste de l’activité de l’école et les économies qu’elle impose à son fonctionnement. La fréquentation des enseignants de l’école pendant de nombreux moments informels donnent à voir que ces deux *usual suspects* que sont la direction et la mairie alimentent une ligne de fracture entre supporters et adversaires de la mairie et du directeur, comme l’illustrent les propos de cet enseignant :

C’est un peu usant ça des fois quand t’as des profs qui arrivent vers toi qui pourrissent le directeur parce que ceci cela... Mais qui lèvent pas le petit doigt non plus et qui font pas avancer le schmilblick non plus c’est un peu chiant quoi [PEMA1114].

Plusieurs autres lignes de fractures structurent les relations entre enseignants. Une à trait à la géographie particulière de l’école. En effet, dans la mesure où seulement quelques enseignants travaillent régulièrement dans les deux sites de l’école, les deux groupes d’enseignants se connaissent mal et ne travaillent pour ainsi dire jamais ensemble. À cette ligne de fracture on peut ajouter la ligne plus traditionnelle relative aux groupes affinitaires instrumentaux. Il y a également des conditions plus structurelles relatives à la manière dont sont recrutés les enseignants au sein de l’école. En effet, à côté d’un petit nombre d’anciens bien installés et disposant de contrats stables à temps complet ou quasi-complet, on observe un très fort turn-over des enseignants et une majorité de petits contrats²⁸⁰ qui provoquent un

²⁷⁹ Une anecdote parlante sur les rapports conflictuels pouvant exister à l’EMAL : lors d’un trajet en voiture avec le directeur qui avait proposé de m’amener au site Valbon pour y rencontrer les enseignants, ce dernier s’est lancé dans une description « crue », personne par personne, du profil des employés de l’école. Ce « trombinoscope oralisé » était tantôt flatteur pour certains, tantôt péjoratif pour d’autres. Les employés étaient considérés, du point de vue du directeur, à l’aune de leur « intérêt » pour mon enquête.

²⁸⁰ À l’EMAL, 35 enseignants occupent 17 ETP. Si ce chiffre peut laisser penser qu’une majorité des personnes sont donc à mi-temps, les entretiens avec les enseignants nous indiquent à l’inverse que quelques enseignants cumulent des postes à temps-plein et que la majorité des enseignants travaillent avec de petits contrats.

déficit d'engagement dans les projets de l'école et plus globalement un collectif enseignant particulièrement fragmenté, comme le souligne cette enseignante :

C'est l'école où je suis là moins investie ça c'est sûr. Peut-être parce qu'ils nous disent pas « pouvez-vous venir à tel moment », ils nous disent « venez à tel moment ». Et il y a peut-être une incompréhension là-dessus ou peut-être parce qu'il y a plein de profs à temps plein et que moi je ne le suis pas du tout, je ne sais pas, mais en tout cas c'est clair que l'investissement n'est pas du tout le même quoi. La cohésion d'équipe n'est pas du tout la même non plus, avec les autres écoles je pars en vacances avec eux, là on n'y est pas.... [PEMA1101].

Si la situation à Ludon ne s'apparente pas à une « guerre ouverte » entre enseignants, direction et mairie, comme ça a pu être le cas par le passé, la fréquence des tensions, exprimées ou tues, sont véritablement caractéristiques de l'école et de son fonctionnement, ce que le directeur lui-même, dans un élan de lassitude, n'hésitera pas à exprimer au cours d'un entretien, disant que les relations avec les enseignants et la mairie l'avaient « cramé » depuis sa prise de poste.

3- La Motte-du-Pic, un conservatoire « modèle »

3.1- Entrée sur le terrain

Notre entrée au conservatoire de la Motte-du-Pic (CMP) s'est faite de la manière la plus officielle qui soit, par le biais d'un appel téléphonique et d'un échange de mails avec la direction : nous ne connaissions absolument personne dans cet établissement. Nous y sommes donc entrés après avoir rencontré le directeur, Pascal Visconti, qui a accepté que nous approfondissions mon enquête dans son établissement, suite à nos échanges de mails et un entretien préliminaire. Ce dernier avait prévenu par mail son équipe de notre venue, sans plus de précisions et sans la relancer par la suite. Resté à distance lors des entretiens, même lors de nos allées et venues au sein de l'école, il est resté relativement discret sur notre présence, ce qui a évité dès le départ que nous soyons associés à sa personne et aux éventuelles tensions caractéristiques de cette école.

Nous sommes entrés en contact avec nos premiers enquêtés en discutant lors de repas de midi avec les enseignants présents les jours de « grande fréquentation » : si le mercredi est probablement le pire jour à choisir pour mener des entretiens, il est revanche un bon jour pour croiser du monde au détour d'un repas ou d'une pause-clope, entamer la discussion et

planifier un entretien ultérieur – au moins briser la glace et se faire connaître. Parfois pris par le temps, nous avons également agi de manière un peu plus frontale en allant directement « chercher » les enseignants présents dans leur salle de cours pour engager la discussion avec eux : au CMP les enseignants présents le matin en dehors du mercredi travaillent souvent leur instrument seuls dans leur salle de cours. Si la méthode peut paraître un peu brusque au premier abord dans la mesure où elle peut parfois s'apparenter à la technique du « pied dans la porte », elle a néanmoins permis de rendre le contact avec les « réguliers » du conservatoire beaucoup plus fluide. Nous avons « progressé » dans l'école par bouche-à-oreille en demandant à chacun des enquêtés avec qui nous avons réalisé un entretien de contacter un ou une de leurs collègues de l'école. Ainsi nous avons assez rapidement pu rencontrer les enseignants les plus présents au sein de l'école et sympathiser au cours de repas avec eux. Ici aussi, nous nous sommes variablement présentés en tant que « jeune chercheur en sciences sociales », « ancien prof de musique » ou encore « musicien » selon les situations. Si les interrogations étaient nombreuses sur les raisons de notre présence (« qu'est-ce que tu peux bien chercher ici ? »), elle n'a jamais été remise en cause, ni par les enseignants, ni par les administratifs.

3.2- Organisation de l'établissement

Le CMP est le seule EEA de la commune, ville bourgeoise²⁸¹ d'un peu plus de 20 000 habitants, située dans la banlieue lyonnaise. Le CMP occupe le paysage artistique municipal depuis une quarantaine d'années. Si l'école est au départ une initiative de quelques musiciens qui se concrétise sous la forme d'une école associative, elle devient dès le début des années 70 une affaire municipale : la ville décide en effet d'employer un musicien pour initier les enfants des écoles de la ville à la pratique instrumentale. Face au succès de l'initiative, l'école se structure peu à peu. Elle devient école de musique agréée par le ministère de la Culture en 2001 et suite au décret sur le classement des établissements d'enseignement artistique de 2006, un Conservatoire à Rayonnement Communal en 2007. Il est à noter que le CMP n'est pas qu'une école de musique et dispense également un enseignement de danse classique qui s'avère avoir un certain succès local.

Le CMP organise son enseignement sur deux sites différents. Le site principal se trouve en retrait du centre-ville dans une zone résidentielle boisée, très calme, assez bien desservie par

²⁸¹ La médiane du revenu disponible par unité de consommation est de 26202€, soit un peu plus de 3500€ au-dessus de la moyenne en France métropolitaine (INSEE, 2017).

les transports en commun, même s'il est nécessaire de marcher quelques minutes pour l'atteindre. Partageant les locaux avec d'autres services municipaux, le site principal se trouve dans bâtiment assez quelconque, très probablement construit dans les années 60. Dispersé sur plusieurs étages, le site principal se compose d'une quinzaine de salles de cours, d'une salle de pause, d'une sorte de salle d'attente pour élèves et d'un secrétariat. Comme souvent on y trouve des salles allant de la cellule de travail exigüe à des pièces plus lumineuses et plus grandes.

Le second site du CMP (site secondaire) se trouve à quelques arrêts de bus du site principal, dans les locaux d'une ancienne école désormais pleinement réaffectée à l'usage du CMP. On y accède par le biais d'un portillon et d'un interphone signalant l'entrée à un gardien qui fait une permanence en fonction de certaines heures. À l'image du bâtiment, les locaux sont plutôt anciens et pâtissent d'une conception dédiée aux activités scolaires : si les salles sont bien plus grandes que celles du site principal, elles sont en revanche moins bien insonorisées, fait qui peut s'avérer problématique dans la mesure où plusieurs instruments particulièrement sonores sont enseignés dans le site secondaire. Fait notable, ici, ce sont les enseignants qui en dehors des heures de « gardiennage » font l'entrée et la sortie de l'école. Comme à Ludon, les deux bâtiments matérialisent ici aussi d'une certaine division du travail. Si le bâtiment principal abrite à la fois les locaux administratifs et des salles de classe, le bâtiment secondaire n'accueille que les activités musicales. Les musiques non classiques ne sont enseignées qu'à l'intérieur du bâtiment secondaire, à l'instar de cours de percussion, de formation musicale de danse ou de certains cuivres.

Le CMP est dirigé par le biais de plusieurs instances. Son budget est voté par le conseil municipal, avec ou sans le soutien de la commission culture de la ville de La Motte-du-Pic. Il statue également sur les projets proposés par le CMP. Le CMP dispose également d'un conseil d'établissement, instance mixte qui rassemble des membres du conseil municipal, l'adjoint à la culture et des membres du CMP. Cette instance consultative statue sur les orientations de l'établissement. En dernier lieu, un comité de direction, constitué uniquement par les membres du CMP organise le fonctionnement interne de l'école. Le programme pédagogique et les objectifs sont explicités à travers un projet d'établissement établi pour une durée de cinq ans. Il est disponible sur le site internet de l'école, vitrine discrète de l'école disposant d'un onglet dans le site internet de la mairie.

3.3- « Maintenir l'excellence et ouvrir plus largement »²⁸²

Comme aiment à la rappeler les « anciens » de l'école, le CMP s'est d'abord construit comme une école de musique au service des écoles publiques de la ville, comme une école dont la vocation originelle est celle de l'intervention en milieu scolaire. Cette genèse constitue un appui fondamental dans la stratégie de promotion de l'école, appui que l'on trouve autant dans les discours des enseignants, du directeur qu'à travers le projet d'établissement. Le lien avec le milieu scolaire est souvent présenté comme « l'ADN » de l'école. Ce mythe fondateur – qui a le mérite de fédérer l'équipe du CMP et de constituer la « carte de visite » de l'école – masque néanmoins l'évolution qu'a pu prendre le CMP entre les années 1990 et le milieu des années 2000 et agit comme une sorte « d'illusion biographique » collective.

En effet, au fil de sa municipalisation, le CMP s'est en quelque sorte « conformé » au modèle canonique du conservatoire, et ceci sous l'influence des directions successives et du contexte local, marqué par l'aura du Conservatoire de Lyon. Comme le souligne le directeur actuel de l'école :

Pendant très longtemps [le CMP] a été l'antichambre du CRR de Lyon [...] beaucoup d'élèves venaient ici parce qu'ils avaient loupé l'entrée en 3e cycle là-bas ou au contraire parce qu'ils voulaient y rentrer. Donc il y avait une volonté pendant très longtemps d'être une boîte à bachotage de cours individuels [DCC02].

Cette anecdote montre qu'au-delà du discours que tiennent spontanément les enseignants de l'école (au même titre que les fonctionnaires de la DCVA), cette dernière a joué un rôle de pivot dans le réseau de professionnalisation musicale local, ce qui, comme le montre le discours du directeur a eu une influence sur la « pédagogie » de l'école, alors marquée par le « cours individuel » et le « bachotage », caractéristiques du « modèle du conservatoire » (Nerland, 2007). L'imposition d'acquis fondamentaux en solfège, technique instrumentale, la présence récurrente de jurys extérieurs et d'évaluations annuelles (au nombre de deux jusqu'aux années 2010) sont des exemples typiques qui peuvent permettre de caractériser la pédagogie alors en place à l'école aux fins de pré-professionnalisation des élèves. L'arrivée d'un nouveau directeur, recruté à l'occasion d'un changement de cap municipal sur les

²⁸² C'est en ces termes que le directeur de l'école décrit la mission qui lui a été confiée lors de son recrutement. Voir page suivante.

missions à donner au CMP agit donc comme un « rééquilibrage » vers son objectif historique, ce qu'il souligne également au cours de l'entretien :

Depuis cinq ans [...] à peu près maintenant il y a une vraie volonté politique de faire une ouverture d'éducation artistique et culturelle, c'était ma mission quand je suis arrivé ici donc de maintenir l'excellence, mais d'ouvrir plus largement [DCC02].

Le climat qui caractérise le CMP, comme de nombreux autres établissements d'enseignement artistique est celui d'une tension entre élitisme, entendu comme volonté de pré-professionnaliser les élèves du CMP conformément au modèle traditionnel des conservatoires, et ouverture, entendue comme volonté de s'adresser au plus grand nombre d'enfants de la Motte-du-Pic. Plusieurs mesures « systémiques » ont dans un premier temps permis de joindre les deux préoccupations. C'est notamment le cas de l'application du quotient familial à l'inscription²⁸³ ou la mise en œuvre d'une classe à horaires aménagés musique²⁸⁴ (CHAM) au début des années 2010. Cette tension est rendue visible par l'équipe pédagogique dont on peut dire, qu'elle se compose de deux groupes principaux, celui des anciens, promoteurs d'une vision exigeante de l'enseignement musical, tourné vers la professionnalisation, et les « modernes », qui défendent une vision de la musique comme loisir, comme découverte.

3.2.1- Une équipe polarisée entre « anciens » et « modernes »

De l'avis des enseignants comme celui du directeur, la tension entre « anciens » et « modernes » n'est pas neuve. Elle connaît néanmoins une dimension nouvelle lors de la nomination d'un nouveau directeur au début des années 2010, qui a été présentée par la mairie et reçue par les enseignants comme le signal d'une volonté politique, d'un changement de cap pédagogique. Sujet de controverse professionnelle classique, ce clivage connaît dès lors une actualité particulière au sein de l'école, certains y voyant une prise à saisir pour faire valoir une conception de l'enseignement ou des dispositifs qui peinaient à trouver une oreille attentive au sein de l'école d'autres y voyant à l'inverse un obstacle à franchir ou le signal de la fin d'une époque. Quelles que soient les interprétations, l'arrivée du nouveau directeur marque le départ d'un ensemble de nouvelles actions liées à l'ouverture, à une conception

²⁸³ Le quotient familial permet de moduler le tarif d'inscription en fonction du capital économique des familles, facilitant ainsi l'accès aux personnes les plus modestes.

²⁸⁴ En plus d'avoir été historiquement conçues dans la perspective d'allier professionnalisation musicale et scolarisation (Lefebvre, 2014), les CHAM sont particulièrement consensuelles au regard de cette controverse dans la mesure où elles permettent d'ouvrir le conservatoire à des publics qui n'y sont à priori habituellement pas présents tout en ne bouleversant pas fondamentalement le fonctionnement habituel du conservatoire.

« démocratique » de l'enseignement musical, pour reprendre l'expression de Veitl et Lefebvre. Assumant son caractère réformiste, le directeur souligne la nouvelle variété des actions entreprises par l'école de musique depuis son arrivée :

Donc maintenant [...] on intervient régulièrement toutes les semaines auprès de 10 % de la population soit 2200 enfants puisqu'il y a 22 000 habitants donc 2200 enfants qui sont touchés par nos interventions musicales chaque semaine. De la crèche jusqu'aux maisons de retraite, institut spécialisé Alzheimer, troubles dysfonctionnels, maladies visuelles parce qu'on a pas mal de centres spéciaux ici et puis trois orchestres à l'école dans les différentes écoles de la ville. Ça fait beaucoup de choses [DCC02].

En dépit des discours parfois abrupts des enseignants et de la direction, ce tournant constitue plus une inflexion qu'une révolution et pour cause, l'école s'est toujours engagée dans une logique d'ouverture vers l'extérieur notamment à travers les classes CHAM, dont elle dispose depuis le début des années 2000. Ainsi, c'est moins la promotion de nouveaux dispositifs qui crée le trouble dans l'école que la promotion d'une vision différente du métier, caractérisée dès lors par l'opposition entre un pôle pédagogique spécialisé et un pôle pédagogique polyvalent. La promotion progressive de ces nouveaux dispositifs amène certains enseignants à éprouver des craintes pour l'avenir. Sans être dirigées vers leur propre maintien dans l'activité qui n'a jamais été mentionné dans le cadre de cette école, il s'agit plutôt ici de maintien d'une certaine vision de l'enseignement, la sensation d'être le dernier des mohicans, comme le mentionne cette enseignante qui se réclame de « l'ancienne école » :

Moi je suis affolée de ça, maintenant alors que nous on nous avait formés pour être, pas excellents il ne faut pas dire ça, mais je dirais spécialisés dans un domaine maintenant on nous dit qu'on a plus besoin de nous parce qu'on est trop spécialisés donc c'est pas ce dont on a besoin. C'est hyper frustrant. Moi je vais avoir 54 ans bon bah je suis passionnée, mais quand on me dit ça, ça casse [...]. [Le directeur] même s'il me dit souvent qu'il est content de moi [...] il me dit « après toi voilà maintenant je n'embaucherai plus quelqu'un comme toi ». Ça fait super plaisir [PCC0201].

Cette division entre « anciens » et « modernes » partage de façon assez claire les enseignants en fin de carrière et les plus jeunes. Si comme nous le verrons par la suite, il règne globalement une très bonne ambiance au sein du CMP et que le travail collectif est fréquent, ce dernier fait particulièrement ressortir les divisions esthétiques et organologiques comme des lignes de séparation nettes entre enseignants. La rigueur de l'apprentissage des cordes est

par exemple invoquée pour délégitimer un projet de travail en commun avec des trompettistes qui sont supposés pouvoir monter un projet bien plus vite du fait de leur instrument. Il en va de même pour la séparation entre classique et musiques actuelles amplifiées, qui ici aussi se trouve renforcée par la distance géographique entre les deux sites.

3.2.2- ...Mais stabilisée par l'emploi et la logique de projets

La dynamique réformatrice lancée par la direction ne convertit pas pour autant les polarisations décrites plus haut en fractures entre enseignants ou entre enseignants et direction. À l'inverse, nous avons été frappés d'observer qu'au-delà de ces polarisations, règne au CMP des relations de proximité entre enseignants et que le travail pédagogique collectif y est relativement prégnant. Nous pensons que la situation peut s'expliquer à partir de deux caractéristiques de l'école, la relative stabilité de l'emploi ainsi qu'un fonctionnement par projets.

3.2.2.1- Stabilité de l'emploi

Le CMP se caractérise par la faiblesse du turn-over de son personnel. Un noyau d'enseignants en fin de carrière et présents depuis plusieurs dizaines d'années complète une équipe enseignante assez jeune, diplômée et elle aussi présente dans l'école depuis plusieurs années. Contrairement à d'autres écoles, on trouve ainsi peu de « nouveaux » enseignants dans l'école – ces derniers étant généralement bien intégrés à l'équipe régulière, comme nous avons pu l'observer au cours de discussions informelles avec l'équipe pédagogique. Il en va de même pour le directeur qui au moment de l'enquête est en poste depuis plusieurs années, tout comme les secrétaires et le régisseur. Pour le dire simplement, la stabilité caractérise le personnel du CMP. Autre particularité du CMP, la très grande majorité de l'équipe pédagogique est constituée de fonctionnaires territoriaux disposant de contrats souvent proches du temps complet ou à temps complet (voir tableau 9). Au regard d'autres écoles associatives ou publiques, on peut dire que le CMP pratique une politique de l'emploi qui confère une certaine stabilité à l'équipe pédagogique.

3.2.2.2- Investir les tensions dans les projets

Le fonctionnement pédagogique du CMP se caractérise également par la prégnance d'une logique de projets. Le CMP réalise de nombreux partenariats à l'extérieur et au sein du milieu scolaire donnant lieu à des concerts, et plus particulièrement pour ce dernier des interventions

récurrentes dans les classes, l'organisation d'orchestres à l'école ou la présence de CHAM. Les projets ont aussi lieu à l'intérieur de l'école sans qu'ils prennent nécessairement la forme d'un partenariat. Le compromis trouvé par la direction de l'école consiste à investir la tension entre anciens et modernes dans la réalisation de projets qui permettent d'une part de mobiliser à chaque fois une grande partie de l'équipe pédagogique autour d'un thème construit collectivement et d'autre part de convenir à la fois aux enseignants soucieux de délivrer un enseignement de « qualité » et ceux qui s'intéressent davantage au fait de faire découvrir de nouvelles choses aux élèves ou de développer leur sensibilité. Ces projets font souvent l'objet de discussions collectives sur leur objet, leurs avantages, leurs inconvénients et leur intérêt. La qualité artistique des projets est souvent au centre des discussions. Par ailleurs, ce sont assez souvent de gros projets mobilisant plusieurs dizaines de personnes et nécessitant plusieurs mois de travail. Ils sont par ailleurs un moyen de raccrocher par l'intérêt artistique ou pédagogique qu'ils revêtent, des enseignants quelque peu fatigués de leur métier après plusieurs années :

Tu vois, je suis en fin de carrière là plutôt. Et je me dis que ce qui est vraiment, ce qui me motive vraiment beaucoup, c'est de faire des projets en fait, même si ça demande beaucoup de travail en amont. Je trouve que c'est ce qui plaît vachement aux élèves. Tu vois autour de chants, autour de plein de trucs, mais moi, ça me plaît bien de faire ça [PCC0202].

Une partie du travail collectif découle d'un travail individuel plus classique en classe et se trouve mis en œuvre de façon collective au cours de concerts ou de projets hors les murs qui permettent à la fois d'insuffler une dynamique positive vis-à-vis des élèves et de se donner à voir auprès de la population de la Motte-du-Pic. Néanmoins, il semble que la logique de projets se soit accélérée ces dernières années au CMP, à tel point qu'elle en vienne à remettre au centre des débats les tensions qu'elle était justement censée pacifier. En effet, l'augmentation du nombre de projets est vécue par la frange plus « traditionnelle » des enseignants de l'école comme une obstruction à leur travail normal dont les conséquences seraient une baisse du niveau musical des élèves :

C'est plus possible, c'est plus possible. Moi je le dis. Alors voilà j'ai des élèves qui doivent passer leur fin de cycle honnêtement, je vais être très directe, ils n'ont fait que deux morceaux. On est en mars. Uniquement deux morceaux. Avant quand il n'y avait pas tous ces projets, on en faisait une dizaine et puis après moi le but c'était qu'on choisisse ensemble le morceau dans lequel ils se sentent bien pour qu'ils n'aient pas peur, pour qu'ils se l'approprient et

maintenant c'est plus possible non. Il faut faire ça, ça, ça et ça. Et d'un autre côté, c'est aussi ma faute, on vous présente un projet de musique baroque, en violoncelle si vous n'avez pas de violoncelliste dans ce genre de projet là c'est cucul quand même [PCC0201].

Si l'on ressent une certaine forme d'ambivalence entre une logique de projet finalement assez proche de certains canons de la profession artistique et un travail scolaire de transmission et de répétition comme l'illustre cet exemple, on voit là les limites du consensus pédagogique autour de cette forme particulière d'organisation du travail de l'école de musique. Il semble d'ailleurs que le nombre de projets ait diminué, contournant le risque d'épuiser les équipes et de soulever des tensions jusqu'ici contenues :

Alors cette année on en a fait un peu moins, parce qu'on est tous arrivés en disant « stop, on a fait trop de chose l'an dernier on se calme un peu ! ». Donc moi cette année, mes élèves ils ont fait en gros les concerts d'orchestre c'est quand même leur premier but [PCC0205].

3.2.3- Un contexte politique favorable

Enfin, une dernière caractéristique qui nous semble particulière au CMP concerne la qualité de ses rapports avec la municipalité de La-Motte-du-Pic. Nous sommes revenus précédemment sur les difficultés financières qui touchent la quasi-totalité des municipalités depuis le milieu des années 2010 et qui les amènent à devoir opérer des choix budgétaires les poussant assez souvent à rogner sur la subvention aux institutions culturelles. À la Motte-Du-Pic, il semble que les relations entre le CMP et la municipalité soient suffisamment bonnes pour que le premier n'ait pas été concerné par des coupes budgétaires. Aussi, en dépit du fort ancrage à droite de la commune en opposition frontale avec la métropole de Lyon (plutôt centriste), la relation de confiance qui lie la direction de l'école à la municipalité lui permet de travailler avec la métropole sans accroc majeur :

Toutes les villes n'ont pas je pense, il n'y a pas un rapport de confiance que moi j'ai pu trouver ici dans toutes les villes entre les techniciens, les services et les élus et du coup le fait de pouvoir se reporter aller texte expliquant un petit peu de direction et surtout clairement des aides financières liées à ces directions-là, ça permet je pense quand même dans certains endroits de pouvoir positionner un petit peu les choses [DCC02].

Durant notre enquête, à la Motte-du-Pic comme ailleurs, le CMP a souvent été présenté comme un modèle du genre. En témoigne par exemple sa mention par les fonctionnaires de la DCVA comme un des établissements les plus proches de l'idéal que se fait la métropole d'un

établissement d'enseignement artistique. Cette appréciation se confirmera à plusieurs reprises notamment lorsque les fonctionnaires de la DCVA ou encore le directeur du CMP affirmeront que « tout ce qui est préconisé par le schéma est déjà mis en place ici depuis plusieurs années ».

4- Cailloux-sur-Saône, une école municipale sur le déclin

4.1- Entrée sur le terrain

Notre entrée dans l'école de musique municipale de Cailloux-sur-Saône (EMCS) s'est faite ici aussi par le biais de son coordinateur-directeur²⁸⁵, Camille Brédard, que nous avons en premier lieu sollicité par mail pour un entretien. Ce dernier nous a accueilli assez chaleureusement et nous avons pu longuement échanger sur l'école. À l'inverse de ses trois autres collègues de l'échantillon, Camille Brédard a tenu à nous fournir une liste restreinte de contacts, des « enseignants motivés qui connaissent bien l'école »²⁸⁶, même s'il a transmis l'information de notre présence dans l'école par mail à la totalité de l'équipe pédagogique.

C'est donc avec une liste restreinte de cinq noms que nous commençons notre enquête dans l'établissement. Ici aussi, c'est par « bouche-à-oreille » que nous parvenons à entrer en contact avec les autres enseignants, parfois à la sortie de leur salle de classe, parfois à la sortie d'un concert de l'école. Il nous a en effet été assez difficile, à l'inverse des autres écoles, d'être fréquemment présent sur site. Le contact avec les enseignants s'en est ressenti : nous avons eu du mal à « traîner » dans les couloirs de l'école ou dans la salle des professeurs, comme nous avons pu le faire ailleurs. Manque de temps (un peu) et sentiment qu'il n'était probablement pas souhaitable que nous soyons fréquemment sur place (beaucoup), les rencontres avec les enseignants se sont faites assez souvent en dehors de l'école et presque exclusivement sur la base du bouche-à-oreille entre les groupes affinitaires de l'école.

Si nous avons tout de même pu rencontrer une partie des enseignants de l'école, cette situation de malaise nous a en quelque sorte empêché d'entrer en contact avec la totalité de l'équipe pédagogique. Ironiquement, nous avons eu plus de facilités à rencontrer les enseignants qui ne nous étaient pas conseillés plutôt qu'avec ceux qui nous avaient été listés

²⁸⁵ Nous revenons plus bas sur la particularité de ce statut.

²⁸⁶ Notes de terrain. Il s'avèrera par la suite que le directeur m'avait confié les noms d'enseignants lui étant plutôt favorables. Les conflits internes à l'école sont abordés un peu plus bas.

par le directeur. Sans en être véritablement conscients, nous avons probablement été associés à un des groupes affinitaires de l'école, ce qui a rendu les choses plus difficiles. Ici, à la différence des autres écoles, nous avons eu des difficultés que ce soit pour « retourner le stigmaté » ou le mettre à distance.

4.2- Organisation de l'établissement

L'EMCS est la seule école de musique de la commune, ville ouvrière²⁸⁷ d'un peu plus de 10 000 habitants, située dans le sud de la métropole de Lyon. L'EMCS est une école qui existe depuis presque 50 ans. Créée à la fin des années 70, en plein boom musical, son histoire est consubstantielle à celle du communisme local, aux racines ouvrières de la ville et à l'évolution de politique culturelle municipale²⁸⁸.

À l'inverse des deux écoles précédentes, l'EMCS ne possède qu'un seul site : une belle bâtisse au milieu d'un parc, dans le centre-ville de Cailloux-sur-Saône, à proximité de la mairie, de commerces et de la salle de concert de la ville, la salle Victor Jará. Elle est desservie par plusieurs bus venant de Lyon et par le train qui passe à quelques minutes à pied. L'accès s'y fait par le biais du parc, on voit d'ailleurs souvent les parents d'élèves y attendre, assis sur un banc, la fin des cours de leurs enfants. Dans cette bâtisse de plusieurs étages se trouvent un bureau de direction, une salle de pause, plusieurs salles de cours réparties sur les différents niveaux ainsi qu'une grande salle d'orchestre et un studio de musiques actuelles. À l'image de la bâtisse, les locaux sont assez beaux mais dans un état parfois vétuste : le sous-sol de l'école est, comme le soulignera un enseignant lors d'un entretien, « rongé par l'humidité » et les niveaux supérieurs marquent un certain âge. À l'inverse des deux écoles précédentes, toutes les disciplines sont donc enseignées au même endroit, mais comme dans de nombreuses écoles de musique, les salles n'y sont pas interchangeables : si les salles ne sont pas nécessairement associées à un enseignant (plusieurs enseignants peuvent enseigner le même instrument dans l'école), elles sont pour la quasi-totalité associées à un instrument, en témoigne l'évidente présence du piano dans la salle qui y est dédiée ou les affichages au mur qui indiquent bien souvent l'instrument qui y est dispensé.

²⁸⁷ La médiane du revenu disponible par unité de consommation est de 19220€, en dessous de la moyenne en France métropolitaine (INSEE, 2017).

²⁸⁸ D'une certaine manière, le fonctionnement municipal et l'orientation de l'école de musique ont beaucoup à voir avec la monographie de Givors réalisée par Vincent Dubois au début des années 1990 (Dubois, 2012).

L'offre disciplinaire de l'école est entièrement musicale et concentrée sur une pratique « classique ». L'offre propose la majorité de l'instrumentarium contemporain. Des cours de musiques actuelles et de percussions afro-cubaines sont également dispensés, ces derniers étant un des points de rayonnement de l'école de musique en dehors de la ville dans la mesure où ils attirent un bon nombre d'étudiants extérieurs à la municipalité.

À temps complet, le directeur de l'EMCS gère également les tâches de secrétariat. Le travail administratif est ainsi largement abattu par le directeur et parfois géré par l'équipe pédagogique, qui en avait la charge totale avant que le nouveau directeur de l'établissement soit recruté courant 2017. En tant qu'établissement municipal, l'EMCS voit son budget annuel voté par le conseil municipal en relation avec l'équipe culturelle municipale.

4.3- Une histoire mouvementée

L'EMCS est fortement marquée par les changements successifs de directeur, transitions houleuses qui ont fragilisé les liens entre les différents enseignants et plus globalement entre enseignants et direction.

4.3.1- Des passations de pouvoir complexes

Fondée par Charles Legault qui sera son premier directeur – l'école porte d'ailleurs aujourd'hui son nom – l'EMCS se structure progressivement dans la perspective de bâtir une équipe pédagogique assise sur un petit nombre d'enseignants fonctionnaires, réguliers, à temps complet et relativement polyvalents :

Et c'était vraiment sa volonté à lui que les profs soient multicartes pour qu'ils aient un plein temps dans l'école ou qu'ils aient plus d'heures et qu'il y ait un lien [PEMU0302].

L'EMCS évolue jusqu'au début des années 2010 dans une gestion que l'on pourrait qualifier de « domestique » et dans un contexte de support volontariste de la mairie. Incarnée par la figure paternelle de ce directeur charismatique fortement impliqué dans le jeu politique local, l'école rayonne très fortement sur son territoire, devant refuser des élèves chaque année. Dans un contexte financier particulièrement propice au développement de l'école de musique, elle n'a aucune difficulté à ouvrir des classes, recruter des enseignants et se fournir en matériel musical. Au moment de l'enquête, la majorité des effectifs travaille dans l'établissement depuis plus de dix ans et qu'en dehors de certains postes, le turn-over est relativement faible.

La machine s'enraye progressivement suite au départ à la retraite du directeur historique, d'une transition politique à la mairie et aux effets de la réforme de la taxe d'apprentissage sur les finances municipales. Les nombreuses usines présentes sur le territoire choisissent désormais où et à qui verser la taxe d'apprentissage ce qui pénalise très lourdement l'école de musique qui perd la relative liberté financière qui la caractérisait jusqu'alors. Comme le souligne cette enseignante, elle se voit peu à peu sommée de rendre de comptes à la municipalité et de prendre garde à ses dépenses :

Vous savez depuis quand c'est arrivé les soucis ? C'est arrivé le jour où on avait un maire qui avait 40 ans à peu près et qui est mort d'une crise cardiaque [...] la mairie a commencé à avoir des soucis avec les taxes des entreprises qui ont été réparties et d'un coup ils ont eu beaucoup moins de sous... avant ils pouvaient acheter ce qu'ils voulaient [...]. Et là, on se retrouve du jour au lendemain, c'était pas cette mairie-là, c'était quand même une mairie communiste mais qui commençait à serrer les vis, à nous regarder [...] enfin ça commençait à partir en sucette [PEMU0304].

Aussi, la passation de pouvoir à la tête de l'école est complexe et suite à des problèmes de santé, le successeur du directeur historique jette l'éponge et laisse ainsi l'école sans direction. Les enseignants se voient alors dans l'obligation de gérer eux-mêmes les affaires administratives et les affaires courantes de l'école pendant un peu plus d'un an.

L'attachement à un directeur charismatique, le sentiment d'abandon vis-à-vis de la mairie, la fatigue de la gestion administrative de l'école et les nominations de directeurs-remplaçants ne durant que quelques mois tendent les relations au sein de l'école et renforcent d'autant plus l'image d'un âge d'or de l'école, désormais révolu. C'est dans ce contexte que Camille Brédard, l'actuel coordinateur-directeur de l'école est nommé par la mairie. Son statut est en lui-même assez curieux dans la mesure où il n'a pas été recruté sur un poste de directeur mais en tant que coordinateur de l'école. Son statut et les conditions de sa nomination – il serait idéologiquement proche de la nouvelle équipe municipale – en font un individu contesté au sein de l'école, en particulier par des enseignants historiques, comme le souligne cette enseignante, plutôt favorable au directeur actuel :

Camille n'est pas vraiment directeur, il est juste coordinateur pédagogique. Donc moi je le considère, j'essaie de le considérer comme un directeur mais j'ai quelques collègues qui lui font bien ressentir "attention t'es coordinateur, t'es pas directeur" [PEMU0301].

4.3.2- Des effets de l'alternance politique

Fragilisés par une transition cahoteuse, les liens entre l'école et la mairie se trouvent complexifiés lors du tournant politique de l'élection de 2014. Politiquement proche des édiles de la ville de par le profil des directeurs de l'école et une partie de l'équipe pédagogique, l'équipe pédagogique historique de l'école se trouve alors en porte-à-faux avec la nouvelle équipe municipale, clairement engagée à droite²⁸⁹, qui perçoit *de facto* l'école à travers un prisme politique. Si les relations avec le Maire, comme dans beaucoup de villes urbaines, sont plutôt distantes et cordiales, ce sont les relations entre l'école et la direction des affaires culturelles de la ville qui sont les plus problématiques. Comme le souligne cet enseignant :

Et puis du coup tu as cette DAC qui va jamais nous appuyer sur un projet, elle nous mentionne même pas quand elle parle de son boulot, elle sait pas ce que c'est une école de musique. Quand elle nous demande une prestation sur une première partie de spectacle, elle veut que ce soit d'un niveau professionnel, mais elle a pas encore compris qu'on forme des amateurs qu'on est là avec des enfants et que... voilà. Donc il y a vraiment aucune considération quoi c'est... voilà [PEMU0301].

En effet, tout le personnel de l'école, depuis le directeur jusqu'aux enseignants historiques, soulève le fait que la directrice des affaires culturelles de Cailloux-sur-Saône tend à « mettre des bâtons dans les roues » de l'EMCS en complexifiant notamment l'accès à la salle Victor Jará pour organiser des concerts ou ne transmettant pas les informations relatives à l'école de musique dans la communication municipale. L'alternance politique inaugure également de nouvelles attentes municipales vis-à-vis de l'EMCS, attentes qui s'étaient déjà précisées sous la mandature précédente :

Après c'est un peu finalement ça se rejoint, aller vers des publics c'est surtout ce qu'on nous dit à Cailloux-sur-Saône d'aller vers un maximum d'ouverture vers les publics. D'où les OAE et les choses comme ça.

[C'est récent comme demande ?]

Oui assez. Ça doit être depuis la dernière municipalité. Avant connus demandait plutôt de mettre l'accent sur les musiques d'ensemble et puis la maintenant c'est sortir de l'école de musique en fait [PEMU0303].

²⁸⁹ Sans donner plus de détails, l'équipe municipale s'est fait élire sur un programme explicitement en rupture avec l'équipe communiste alors en place depuis plusieurs décennies.

4.4- De multiples difficultés

Les relations professionnelles au sein de l'EMCS sont, à l'image de l'aperçu que nous venons d'en donner, particulièrement tendues. Plusieurs lignes de fractures parcourent l'école et mettent les enseignants en situation d'inconfort. La scission entre enseignants historiques et les pro-direction en constitue la principale manifestation au-delà des lignes de polarisation classiques entre enseignants. Un autre point nous semble constitutif des difficultés pédagogiques de l'école, à savoir, la baisse des effectifs d'élèves dont la cause est au centre de nombreux débats au sein de l'école.

4.4.1- Une équipe scindée entre les « historiques » et les pro-direction

Les entretiens et les moments de présence physique que nous avons pu avoir dans l'établissement laissent à penser que l'adhésion au projet et à la personnalité du directeur actuel de l'école constitue une ligne de démarcation que l'on ne franchit pas aisément, que ce soit pour boire le café ou mettre en œuvre un projet. On trouve ainsi deux camps : d'un côté les enseignants plutôt anciens dans l'école, les « historiques » qui ont connu les directions précédentes – et qui pour certains ont temporairement dû gérer l'école – et les « nouveaux » qui constituent un groupe de personnes plutôt favorables à la direction et qui sont plutôt de nouvelles recrues arrivées peu avant ou après le directeur. Bien entendu, cette ligne n'est pas infranchissable et il arrive que les enseignants travaillent ensemble dans des projets d'envergure, comme nous avons pu l'observer au cours d'un grand concert organisé dans la salle Víctor Jará, qui avait pu être libérée pour un concert d'élèves. Elle délimite néanmoins deux groupes relativement homogènes. Cette ligne de démarcation est ainsi particulièrement visible dans les débats qui accompagnent le fonctionnement de l'école, notamment ceux portant sur les partenariats et les actions à mener pour élargir le public de l'école. Accusé de ne pas respecter le droit du travail dans la mise en œuvre de projets partenariaux avec les écoles de la ville, le directeur a dû faire face à une mobilisation syndicale collective peu avant notre arrivée dans l'école²⁹⁰ – fait relativement rare dans l'enseignement musical spécialisé pour être souligné. L'organisation des emplois du temps et des projets est aussi l'occasion

²⁹⁰ Anecdote intéressante pour saisir la teneur des relations entre la direction et les enseignants de cet établissement, lors de notre toute première venue dans l'établissement, l'entretien que nous avons avec le directeur est interrompu au bout de quelques minutes par deux syndicalistes qui « mettent un coup de pression » au directeur pour qu'il affiche bien visiblement une communication syndicale. Nous comprendrons quelques mois plus tard que cet épisode avait à voir avec ce conflit syndical.

d'observer ces deux camps à l'œuvre²⁹¹. Le directeur est d'ailleurs prompt à le reconnaître, son équipe enseignante est de ses propres mots, relativement fragmentée :

Il y a une équipe qui s'est construite autour d'un directeur historique [...]. Lui, il était très politisé, très syndiqué et donc il a construit son équipe comme ça en fait. Ça se ressent, il y a une identité forte mais un peu passéiste. Mais je dis pas que les syndicats c'est passéiste mais voilà quoi, ils sont attachés à une époque historique de l'école [DCC03].

4.4.2- Des difficultés pour renouveler le vivier d'élèves

À l'inverse des périodes de faste qui sont souvent mentionnées par les enseignants lorsqu'ils parlent du passé de l'école, cette dernière peine aujourd'hui à recruter de nouveaux élèves dans plusieurs des disciplines proposées. Cet état de fait alimente le débat, déjà vif, entre enseignants et direction. Selon le directeur cette situation s'explique en grande partie par le conservatisme des enseignants qui ne sont pas véritablement motivés pour modifier leurs pratiques pédagogiques. Il souligne également le fait que ce conservatisme a mené à la fermeture de classes. Du côté des enseignants, on dénonce plutôt le travail gratuit qui est souvent demandé pour faire des présentations d'instrument en dehors du temps de travail – et qui sont le moyen le plus simple d'attirer de nouveaux élèves – et la baisse des financements qui ne permet pas de garder suffisamment d'activités pour attirer de nouveaux élèves.

Cette situation est éminemment problématique parce que la perte d'élèves amène, dans un contexte où les enseignants, fonctionnaires territoriaux, sont rémunérés à la hauteur de leur contrat, à être « payés à rien faire ». La suspicion provoquée par cette situation pousse les enseignants à improviser de nouvelles tâches pour « garder la face », comme le souligne une des enseignantes de l'école :

Je n'ai pas envie d'être payée à rien faire c'est pas mon état d'esprit du coup tous les ans je propose des choses pour remplir donc du coup je fais de la musique d'ensemble, je travaille avec deux classes de solfège sur instrument et ici j'ai mis en place l'orchestre d'adultes [PEMU0303].

²⁹¹ On peut également mentionner la volonté des enseignants que nous avons rencontrés de discuter le moins possible dans les murs de l'école, une méfiance fréquente à mon égard ou encore la peur d'être écouté par la direction. Sur ce dernier point, une anecdote permet de prendre la mesure de la tension que vivent certains enseignants. En effet, un des derniers entretiens qui a eu lieu dans cette école a été l'occasion d'observer la posture quasi-paranoïaque d'un enseignant qui après avoir fermé la porte de sa salle à clef et nous avoir éloigné de la porte nous a demandé de ne pas enregistrer l'entretien par peur que son discours puisse être retrouvé et utilisé contre lui.

La difficulté à recruter de nouveaux élèves tend d'autant plus les relations entre enseignants et avec la mairie. Cette désertion progressive fait courir le risque, dans un contexte de resserrement budgétaire de l'école de musique à la fermeture progressive de l'école de musique et à une perte de la diversité pédagogique qu'elle offre actuellement, situation qui affaiblirait mécaniquement l'école. C'est notamment ce qui s'est passé après le départ à la retraite d'un enseignant d'un instrument « rare » : le poste n'a pas été maintenu et la classe a disparu définitivement, alimentant les craintes du personnel de l'école :

Mais voilà la classe ne se remplit pas et l'année prochaine j'ai encore plein de départs. Alors j'ai aussi des élèves qui peuvent plus venir parce qu'ils rentrent au collège et qu'ils n'habitent plus Cailloux-sur-Saône et qu'il n'y a pas de cours le mercredi après midi et que les cours ici sont le soir et qu'il n'y a pas de moyens de transport pour venir ici, les parents travaillent, les grands-parents sont déjà occupés. [...] C'est juste qu'en dessous ça remplit pas [PEMU0304].

La triangulation des données issues des entretiens, des notes de terrain, des discussions informelles tant avec l'équipe pédagogique et d'autres enseignants qui connaissent l'école laissent à penser que l'EMCS est un établissement, qui après des années de faste, est sur le déclin. La perte progressive de variété de l'offre pédagogique, les conflits récurrents sur les partenariats et les nouvelles formes d'action pédagogique dressent le tableau d'un établissement caractérisé par des relations professionnelles houleuses et un climat de suspicion à l'intérieur comme à l'extérieur de l'établissement.

Nos difficultés pour rencontrer les enseignants mais également pour organiser un rendez-vous avec la direction des affaires culturelles de la ville – que nous n'aurons pas après quatre mois de relances régulières illustrent cet état de fait.

5- Mérival, une école associative « ordinaire »

5.1- Entrée sur le terrain

Notre entrée dans l'école de musique associative de Mérival (EMAM) s'est faite dans premier temps « sous le manteau ». Nous connaissions en effet quelques enseignants qui y travaillaient depuis quelques années et nous avons donc pu facilement entrer en contact eux avant de formaliser les choses plus avant sur notre venue dans l'école. Par la suite, nous sommes entrés en contact, par le biais d'un appel téléphonique puis d'un entretien avec la directrice de l'établissement. Cette dernière a prévenu son équipe de notre venue par le biais

d'un mail collectif. Elle est restée à distance lors des entretiens comme pendant nos visites au sein de l'école.

Si le contact avec la direction a été très facile à établir, nous avons eu quelques difficultés à entrer en contact avec les enseignants de l'EMAM. Cette école, extrêmement calme en semaine se transforme le mercredi en une sorte de ruche dans laquelle grouillent au même moment des centaines d'enfants, des parents... ainsi que la majorité des professeurs de l'école, qui viennent le mercredi faire tout ou (grande) partie leurs quelques heures hebdomadaires. Venir papillonner dans les couloirs le mercredi s'est révélé très rapidement difficile : les couloirs de l'école sont bondés et les enseignants, pressés, n'utilisent quasiment pas la minuscule salle des professeurs. Il nous a été rapidement fait comprendre que nous gênions : personne n'avait vraiment le temps ne serait-ce que d'engager la discussion pour quelques minutes. La difficulté était donc de savoir comment entrer en contact avec les enseignants de l'école sachant que pour beaucoup d'entre eux, le mercredi était leur seul jour de travail sur place et qu'il n'était pas possible de les contacter à ce moment-là. Devant plusieurs échecs, nous avons décidé d'abandonner le mercredi et de rencontrer d'abord les enseignants qui travaillaient les autres jours de la semaine en faisant le pari qu'avec le « bouche à oreille » ou la recommandation les choses s'arrangeraient assez rapidement. Le grand nombre d'enseignants dans l'école et la faible interconnaissance entre ces derniers à quelque peu limité l'efficacité de cette stratégie. En effet, s'il n'y a pas de tension ou de problème majeur dans cette école, comme nous le verrons par la suite, tous les enseignants ne se connaissent pas et de ce fait, l'accès aux anciens de l'école ne garantit pas nécessairement l'accès aux nouveaux. Ici comme ailleurs, nous nous sommes variablement présenté en tant que « jeune chercheur en sciences sociales », « ancien prof de musique » ou encore « musicien » selon les situations.

5.2- Organisation de l'établissement

L'EMAM est la seule école de musique de la commune, ville bourgeoise²⁹² d'un peu plus de 25 000 habitants, située dans la banlieue lyonnaise. L'EMAL est une construction récente, datant du début des années 1980. Après avoir occupé jusqu'à récemment de vieux locaux prêtés par la mairie, elle sied désormais dans un bâtiment neuf qu'elle partage avec d'autres associations et qui constitue le seul « site » de cette école. Il se trouve derrière une imposante

²⁹² La médiane du revenu disponible par unité de consommation est de 25807€, soit un peu plus de 3600€ au-dessus de la moyenne en France métropolitaine (INSEE, 2017).

barrière²⁹³ qui le sépare d'une petite rue calme (en dehors du mercredi). L'école est proche du centre-ville, des arrêts de bus, à une dizaine de minutes à pied de la gare, à quelques minutes de la mairie et de la salle polyvalente de la ville.

Disposées sur deux niveaux, les salles de travail de l'EMAM sont relativement spacieuses et lumineuses. Elles sont, à l'image du bâtiment, dans un très bon état : le bâti n'est jamais mentionné par les enseignants si ce n'est pour faire remarquer sa qualité. Si la configuration de l'équipe pédagogique ne permet pas d'avoir une salle par enseignant, certaines salles sont clairement attachées à la pratique d'un instrument particulier. On trouve au rez-de-chaussée le bureau de la direction, quelques salles de cours et à l'étage une minuscule salle de pause avec des boîtes à lettres ainsi que plusieurs salles de cours. Au plan pédagogique, l'offre instrumentale de l'EMAM est relativement classique mais elle se caractérise par l'importance que prennent les pratiques collectives et les interventions en milieu scolaire, qui y sont particulièrement fréquentes.

L'EMAM n'est pas la seule école de musique du territoire de Mérial qui dispose d'une MJC et de plusieurs associations musicales et culturelles, côté diffusion ou enseignement, avec qui elle entretient de nombreuses relations. Sa visibilité au local lui garantit une certaine assise et la place au-dessus d'une éventuelle concurrence avec d'autres écoles. L'école fonctionne comme toutes les écoles associatives via un conseil d'administration au sein duquel siègent des bénévoles mais également deux représentants de la municipalité, qui finance annuellement un petit pourcentage des activités de l'école. Comme dans le cas de Ludon, l'association et la mairie se « tiennent » mutuellement dans la mesure où l'EMAM fait office de service public d'enseignement musical, organise de nombreux partenariats avec les « scolaires » et que la municipalité finance sur une base régulière l'école. Néanmoins à l'inverse de cette école associative, l'EMAL entretient au moment de l'enquête une relation plutôt distante avec la municipalité. Comme le souligne la directrice, « *Le projet de l'école de musique de Mérial c'est vrai que le maire de Mérial il a pas grand-chose à y voir. Même la direction de la culture* ».

²⁹³ Ce détail a son importance dans la mesure où elle permet aux enseignants de ne pas avoir à surveiller les élèves en dehors de l'école.

5.3- Un établissement tremplin pour de jeunes enseignants

5.3.1- L'argument pédagogique

La composition de l'équipe pédagogique de l'EMAM se caractérise par le grand nombre de jeunes enseignants, récemment sortis ou encore en formation pédagogique – une bonne partie de l'équipe pédagogique provient ou est actuellement en formation au CEFEDM AuRA. Les contrats proposés par l'EMAM sont généralement de quelques heures : c'est l'école qui a, dans l'échantillon d'établissements retenu, le plus petit ratio-nombre d'enseignants/ETP. Comme le souligne cette enseignante qui fait partie de ce groupe, les moments de rencontre de l'équipe pédagogique sont rares et en général organisés lors de réunions d'informations annuelles :

c'est difficile d'être tous là vraiment ensemble mais en même temps quand on est tous là en général c'est plutôt des réunions plénières donc c'est plutôt des réunions informatives est pas vraiment d'atelier de travail [PEMA0404].

La direction organise chaque année pour tenter de pallier les difficultés de créer une synergie au sein de l'équipe enseignante une semaine pédagogique durant laquelle l'ensemble des enseignants de l'école sont invités à proposer des projets, évaluer ceux qui ont été organisés pendant l'année et proposer des changements en conséquence :

on a une semaine pédagogique au milieu d'année. Pendant une semaine les profs sont présents à des réunions on travaille sur des thématiques, on leur propose aussi une formation aussi pour que l'équipe se rencontre, parce que 30 profs, ils sont pas là les mêmes jours donc ils se connaissent pas forcément [DEMA04].

il y a la semaine pédagogique, c'est une semaine on ne donne pas cours, c'est au mois de janvier et puis on donne pas cours et on réfléchit sur des choses. Donc par exemple les évaluations justement moi mon sujet c'était le lien entre la FM et l'instrument [PEMA1109].

Nous avons été assez surpris en interrogeant les enseignants et la directrice de remarquer que la situation de l'école, malgré l'absence de lien évident entre enseignants (hormis les anciens) n'avait rien d'anémique et que des enseignants qui ne travaillent que quelques heures par semaine dans l'école acceptent de se porter volontaires pour mettre en œuvre des projets et participer à la vie de l'école. Ainsi à l'image de cette semaine pédagogique citée par tous les enseignants et la direction, on observe que l'EMAM porte un discours volontariste centré sur

la pédagogie et l'expérimentation qui est moins adressé vers l'extérieur comme argument promotionnel pour attirer de nouveaux élèves que vers l'intérieur de l'école comme un moyen de souder l'équipe pédagogique et « fidéliser » les enseignants à travers des moments de travail collectif intense. Au fil des années, de nombreuses propositions formulées au cours de ces semaines pédagogiques ont amené à la mise en œuvre de dispositifs originaux qui mobilisent, sur de courtes périodes, la quasi-totalité de l'équipe pédagogique, à l'image du dispositif « cours décroisonnés », résumé par cette enseignante :

Il y a les cours décroisonnés aussi, donc ça c'est après les vacances de février et pendant trois semaines on prend tous les élèves qui sont là sur une tranche horaire, on les mixe et chaque prof qu'il soit prof d'instrument ou de bassin d'orchestre ou n'importe quoi il se retrouve avec quatre-cinq élèves et il doit faire ou alors à deux avec dix élèves c'est selon ce qu'on a envie et il doit faire un projet sur trois semaines... et donc là on est obligé de beaucoup discuter [PEMA1109].

On remarque donc qu'à la faiblesse du lien professionnel entre enseignants répondent un certain nombre de dispositifs laissant à la fois les enseignants être force de proposition pédagogique et les forçant à s'engager dans des temps de travail collectifs assez intenses avec leurs collègues. À cette particularité s'ajoute « l'ouverture » de la directrice de l'école aux suggestions et aux critiques, qualité qui est soulignée par plusieurs enseignants interrogés.

5.3.2- Allier diffusion et pédagogie

À côté de ces temps de concertation explicitement dédiés à la pédagogie, à la fabrication et l'évaluation collective de dispositifs, l'EMAM met en place une politique d'événements ayant vocation à attirer un public allant au-delà des frontières de Mérial. L'EMAM héberge en effet depuis quelques années un festival international de flûte qui permet dans le même temps de mobiliser les enseignants de flûte de l'école, des établissements voisins, les élèves tout en mettant l'école au centre d'une activité de diffusion à forte dimension pédagogique puisque les lauréats du concours sont impliqués dans des *master-classes* organisées à l'occasion du festival. Ces masters-classes drainent un nombre important de flûtistes dans la région et elles ne sont pas les seules. Plusieurs master-classes rythment l'année. Au moment de l'enquête, c'est notamment une *master-class* d'accordéon, menée par l'enseignante de l'école, qui est organisée. Elle attirera principalement des élèves extérieurs à l'école de Mérial. Dernier élément de cette liste, l'EMAL est à la tête d'un réseau d'écoles de musique hérité de l'ancien schéma départemental et s'y investit particulièrement, notamment via ses enseignants les plus

anciens. Ce réseau donne lieu à des projets de grands concerts mobilisant plusieurs écoles de musique d'un même espace géographique.

5.4- De l'inconsistance du soutien municipal

L'histoire récente de l'école a beaucoup à voir avec ses relations avec la mairie. Associative depuis le départ, elle évolue dans un schéma parallèle à celui de Ludon, à savoir celui d'une mairie qui compte sur l'école de musique associative pour exercer un service public sans qu'il ne soit jamais question d'en faire un service municipal. Ainsi de façon paradoxale, le projet municipal qui structure l'école entre le début des années 2000 et l'année 2014 est très volontariste, centré sur l'intervention en milieu scolaire, l'éducation artistique et culturelle et sur une politique partenariale particulièrement marquée avec les autres associations de la commune. Comme le souligne la directrice actuelle :

Quand je suis arrivée ici il y avait déjà un contexte existant avec des rencontres pour l'éducation culturelle et artistique avec des manifestations ou les acteurs culturels étaient invités ou on échangeait beaucoup j'ai pu rencontrer très vite tout le monde donc j'ai gagné un temps très précieux et ça a été voilà, très intéressant à ce niveau-là au niveau de l'accompagnement que la municipalité mettait en place [DEMA04].

Si la municipalité ne change pas de couleur politique en 2014, la nouvelle équipe municipale est beaucoup moins portée sur l'école de musique, ce qui pose plusieurs problèmes à l'école de musique qui était dès lors en attente d'un engagement financier dans la continuité des missions alors en cours. Alors même que l'école revendique une certaine indépendance vis-à-vis de la municipalité (et vice-versa), le changement à la tête de la mairie a des effets importants sur le fonctionnement de l'école de musique, notamment en termes de fréquentation :

mon regret maintenant c'est qu'on perde un peu ces quartiers plus populaires parce que la musique coûte cher, parce qu'y'a eu une action culturelle de la municipalité qui a été moins pertinente et du coup nous on met en place des actions dans les écoles, mais on met à disposition, y'a pas d'intervenants en milieu scolaire donc c'est l'école de musique qui prend en charge ça. Donc on met à disposition un intervenant pour un projet chœur à l'école et on a vraiment des difficultés à faire vivre ce projet chorale. Donc ce projet chorale permettait vraiment de toucher les enfants qui n'ont pas accès à la musique donc ça c'est un peu mon regret. C'est un peu mon cheval de bataille actuellement pour arriver à faire, à continuer à

faire vivre ce projet chorale qui est vraiment le seul moyen de... sans coût... très complexes de... on a pas les moyens de mettre un orchestre à l'école la municipalité ne voulant pas nous soutenir là-dessus on met quand même en place une action pour des enfants qui ne viendraient pas à l'école de musique [DEMA04].

Ce témoignage, en illustrant la teneur des relations qu'entretient la direction de l'école associative de Mérival aux élus municipaux de Mérival, donne à voir tout à la fois la prégnance des questions sociales dans l'action des établissements d'enseignement artistique et les difficultés que ces derniers rencontrent pour se coordonner, ou, plus encore, faire valoir l'intérêt de leur travail sur le sujet auprès de leurs financeurs municipaux.

**PARTIE IV : Les trois temps de la
fabrique territoriale de la
démocratisation des enseignements
artistiques**

Chapitre 7 - La construction collective d'un instrument d'action publique

Ce chapitre entend revenir sur le processus de traduction qui a concouru à la sélection puis la stabilisation d'un ensemble d'acteurs, de rôles, d'objets et d'idées permettant de donner naissance à un instrument d'action publique visant à « organiser des rapports sociaux spécifiques » (Lascoumes & Le Galès, 2004, p. 13) entre la métropole de Lyon et un ensemble d'autres acteurs, politiques, administratifs et culturels : le Schéma métropolitain des enseignements artistiques (SMEA). Ce processus d'instrumentation nous semble digne d'intérêt dans la mesure où il donne à voir comment une direction administrative de la métropole de Lyon est parvenue à agréger, autour d'un ensemble de problèmes, de solutions et dans la perspective générale d'une diminution du soutien financier de cette collectivité au secteur des enseignements artistiques, des acteurs particuliers sur une période relativement courte (2015-2017). Ce processus met en tension les fins explicites de réforme de du travail des enseignants apparentes dans la version définitive de cet instrument avec les éléments concrets, principalement économiques et politiques, à partir desquels se forge l'intéressement des différents acteurs. L'analyse des résultats donne ainsi à voir dans quelle mesure l'accord des différents acteurs mobilisés dans la construction de cet instrument repose sur un besoin de réduction de l'incertitude lié à l'intervention métropolitaine davantage que sur une volonté de réforme du fonctionnement des établissements – rendant ainsi « acceptable » le contenu du schéma et le recul financier de l'intervention métropolitaine.

1- Une administration faible au centre du jeu culturel local

Arriver au milieu des choses, voilà le propre de l'enquête, tout son intérêt et une bonne partie de la frustration qui en découle. D'où partir ? Jusqu'où remonter le fil ? Comment rendre intelligible la construction de l'instrument d'action publique qui nous intéresse ? Dans notre cas, la question se règle, somme toute, assez rapidement. Commençons en 2015, puisque c'est officiellement la date qui nous indique la naissance de la métropole de Lyon et vers laquelle renvoie la totalité de nos sources. Quelques hypothèses de départ pour nous éclairer, pour faire quelques erreurs inaugurales qui nous aideront à baliser le sentier que nous proposons ici.

Une nouvelle institution. Une nouvelle échelle territoriale. De nouvelles têtes... et presque aucune expérience. En commençant, au premier janvier 2015, le fil de notre narration, on pourrait penser que la métropole de Lyon se trouve dans une position d’outsider total au sein d’un milieu culturel local déjà bien structuré. En effet, la nouveauté de cette institution – qui n’a hormis le secteur événementiel²⁹⁴ aucune expérience durable en matière culturelle – la situe *a priori* à la marge, voire à l’extérieur, d’un réseau à la fois dense et ancien d’institutions d’enseignement artistique publiques parfois centenaires, d’associations locales à forte identité, de regroupements d’établissements issus du travail de structuration territoriale antérieur, de directeurs des affaires culturelles bien établis ou encore d’élus locaux décidés à tirer leur épingle dans le jeu relativement conflictuel des relations qui s’organisent alors au sein de communauté urbaine du Grand Lyon. Il est *a priori* légitime de penser que la *métro* (pour reprendre le terme fréquemment utilisé par les fonctionnaires métropolitains et les directions d’établissements d’enseignement artistique) à tout à reprendre depuis le départ pour exister dans cet espace et prétendre à en redéfinir les contours. Créée de toutes pièces au début de l’année 2015 au terme d’un processus politique davantage contesté au plan national que local²⁹⁵, cette collectivité demeure, au début de l’année 2015, un artefact administratif, un « gros machin », relativement indéfini de l’extérieur (nul ne sait encore comment fonctionne en pratique cette métropole ni ce qu’elle prévoit de faire) comme de l’intérieur (les différentes directions occupent des territoires mouvants et pour certains peu définis) et qui, dans le cas de l’enseignement artistique, prend en main une compétence qu’elle n’a jamais exercé auparavant.

Loin de l’évidence, ces observations rapides ne rendent qu’un portrait partiel et finalement assez maladroit de la situation dans laquelle la métropole se trouve au moment de sa création. Les lignes qui suivent tenteront d’en convaincre le lecteur. Au préalable, deux faits nous semblent importants pour comprendre le caractère théoriquement erroné des suppositions précédentes : l’historicité du problème public de la démocratisation des enseignements artistiques (que l’on peut élargir aux politiques culturelles dans leur ensemble) et celle des institutions qui sont chargées de son administration. En effet, comme nous l’avons vu dans les

²⁹⁴ La communauté urbaine de Lyon (Grand Lyon), collectivité qui préfigure la métropole n’avait dans son « portefeuille culturel » que des missions liées à l’événementiel de masse. Elle n’intervenait pas du tout en matière d’enseignement artistique ou de création.

²⁹⁵ Il est nécessaire de garder en tête la défiance médiatique dont a fait l’objet la création de la métropole de Lyon, due notamment à l’implication personnelle de Gérard Collomb dans la construction et la promotion de la loi MAPTAM et au fait que cette dernière soit la seule métropole à jouir d’un statut de collectivité de plein exercice. Pour une analyse critique des conditions de félicité de l’émergence de la métropole de Lyon et ses limites en tant que collectivité territoriale voir Galimberti et ses collègues (2014) ou encore Parnet (2020).

chapitres précédents, la question de la démocratisation des enseignements artistiques et les initiatives territoriales en la matière bénéficient d'une certaine antériorité. Pour le dire en reprenant les mots de Lascoumes (1996), dans la mesure où « il n'existe aujourd'hui aucun projet d'action publique édifié sur un terrain vierge » (p. 334), on peut dès lors considérer que la nouveauté des acteurs ou des agences au sein d'un processus politique ne préside en rien leur exclusion de l'espace dans lequel elles entendent s'insérer, dans la mesure où ce dernier est déjà potentiellement structuré par des réseaux de financements bien établis, des regroupements d'acteurs plus ou moins formalisés, des normes plus ou moins explicites ou encore par une division du travail que l'on peut déduire de la professionnalisation, déjà ancienne, du secteur. Suivant Fauconnet et Mauss (1971), il se confirme que les nouvelles institutions n'existent que dans la continuité des anciennes, tout comme les problèmes qu'elles entendent proposer ou résoudre. Ainsi, il n'est pas étonnant qu'à l'inverse de l'hypothèse de l'exclusion présentée plus haut, les entretiens et les archives que nous avons pu analyser montrent que la *métro* attire dès le début de l'année 2015 l'attention soutenue des acteurs traditionnels de l'enseignement artistique situés dans l'espace territorial métropolitain. En effet, il est attendu par beaucoup que la métropole succède au département du Rhône, son prédécesseur, qu'elle occupe le vide politique et financier qu'il laisse derrière lui, ce qui pousse tout un ensemble d'acteurs présents à faire converger les liens qui les reliaient anciennement au conseil général vers la métropole. Loin d'être repoussée vers l'extérieur d'un réseau préexistant, de nombreuses attentes convergent, dès sa création, vers la métropole, comme s'en souvient, l'un des fonctionnaires de la collectivité :

La communauté urbaine de Lyon avait l'image d'être très prospère [...] ça a généré beaucoup d'attentes sur... voilà un nouveau territoire, de nouveaux enjeux [...]. Dès le début de l'année 2015, on a été pris sous un flot de demandes de rendez-vous, d'entretiens, que ce soit, la vice-présidente, nous, enfin tout le monde voulait nous rencontrer partager, connaître ce qu'on allait faire [CMML01].

Pour être tout à fait précis, il n'est pas ici question de Métropole avec un grand « M » – même si, selon le point de vue depuis lequel on se situe, cet acteur peut paraître assez protéiforme dans les discours. Le point vers lequel convergent de nombreux discours c'est plus précisément un petit groupe de personnes rassemblées dans quelques bureaux situés dans un bâtiment du centre historique lyonnais, un groupe de fonctionnaires territoriaux chargés d'établir la position politique de la métropole en matière culturelle, de parler et d'agir en son nom en matière d'enseignements artistiques et plus largement en matière culturelle : la

direction de la vie culturelle et associative (DCVA) à laquelle on peut ajouter la Vice-Présidente à la Culture de la métropole (VPC), porte-parole politique de la métropole de Lyon, souvent liée à la DCVA. C’est cette direction qui est à l’origine de l’instrument d’action publique dont nous entendons ici retracer la production.

1.1- La DCVA, un acteur indéfini

Une fin de matinée typique dans la grisaille lyonnaise du début de l’année 2015. C’est la troisième fois ce matin que le téléphone sonne dans le box-bureau du secrétariat de la vice-présidente à la culture de la métropole de Lyon – tout juste nommée par l’équipe présidentielle. C’est déjà arrivé quelques fois dans la semaine : un élu municipal qui appelle pour prendre rendez-vous afin d’en savoir un peu plus sur ce que prévoit la métropole au plan culturel. Entre deux appels, la secrétaire tente de trouver, sur le pourtour de ses deux écrans d’ordinateur, un peu de place pour coller des notes inscrites sur des *post-it* et noircit peu à peu les pages de l’agenda de sa vice-présidente. À quelques kilomètres de là, par-delà le Rhône et la Saône, dans le centre historique lyonnais, c’est pour ainsi dire le même son de cloche. La boîte mail du chargé de mission aux enseignements artistiques de la DCVA se remplit peu à peu de courriers inquiets de directions d’établissement et les demandes de rendez-vous affluent petit à petit. Les différents chargés de mission de la direction, encore fraîchement au fait de ce que recouvre le poste qu’ils occupent depuis peu, s’affairent autour de la machine à café, discutent du calendrier, des chantiers les plus urgents, et des manières d’accueillir ces directeurs dont on ne sait pas encore grand-chose. La rumeur gronde. « Mon école de musique me coûte affreusement cher. L’État baisse ma DGF²⁹⁶ depuis trois ans ! Qu’est-ce que vous avez prévu de faire ? » interpelle un élu local. « Vous avez prévu de récupérer la gestion des enseignements artistiques ? Faudrait vraiment encourager le théâtre, y’en a que pour la musique » avertit un autre. Même intensité du côté des directeurs d’école de musique, de conservatoires et de leurs associations professionnelles. « La subvention va encore baisser ? » s’inquiètent certains. « J’espère que vous avez prévu de changer le mode de calcul, c’est vraiment injuste pour nous de fonctionner comme ça » glisse une autre, « et les écoles associatives dans tout ça ? Vous prévoyez de nous demander la même chose qu’aux gros conservatoires ? » soupire un dernier.

²⁹⁶ La Dotation Globale de Fonctionnement (DGF) est « la principale dotation de l’État aux collectivités locales, et notamment aux communes et aux établissements publics de coopération intercommunale (EPCI) à fiscalité propre » (Direction Générale des Collectivités Locales, 2021). Comme le souligne la cour des comptes (2018, p. 69), « le total des concours financiers de l’État a été abaissé d’un montant équivalent de 58,2 Md€ en 2013 à 47,1 Md€ en 2017, soit un recul de 19 % ». Ces baisses ont entraîné de nombreuses tensions.

Ces quelques messages, récupérés par des boîtes mails, transmis par des téléphones ou inscrits dans des comptes rendus de réunion donnent une idée assez claire du type d'attentes et d'interrogations qui convergent sur la DCVA et la VPC dans ces premiers mois de l'année 2015. Elles nous informent également sur les quelques acteurs qui sont, dès le départ, *intéressés*. par l'existence de la métropole et son action à venir en matière culturelle.

Quelques repères sur la DCVA

La direction de la culture et de la vie associative (DCVA) est une direction administrative de la métropole de Lyon qui s'est formalisée au fil de l'eau entre 2015 et 2017 (c'est au tout début de notre enquête qu'elle finalise son organisation). Sur la période enquêtée, la DCVA se caractérise essentiellement par le chantier qui est le sien, c'est-à-dire penser, négocier, anticiper, régler tout ce qui a trait à l'émergence d'une « stratégie métropolitaine » en matière culturelle, autrement dit, une politique culturelle – terme qui émergera au fil de cette fourchette temporelle. Son rôle est essentiellement un rôle de structuration (la métropole n'a aucune expérience en la matière) et un rôle de plébiscite (*advocacy* dirait-on outre atlantique) politique. Elle se trouve, sur la période enquêtée, aux prises avec trois chantiers interdépendants : la création de deux schémas (lecture publique et enseignements artistiques) prévus par la loi du 13 août 2004 et le dégrossissement des grandes lignes de la politique culturelle métropolitaine. La réalisation des deux premiers chantiers est une priorité pour la direction : ce doit être un signal fort envoyé aux acteurs culturels, municipaux ainsi qu'aux élus métropolitains dans la mesure où ce sont les tous premiers pas d'une politique plus large à venir – parce que les plus balisés historiquement (ce sont des instruments d'action publique qui étaient déjà mis en œuvre par le département du Rhône). La DCVA est composée au moment de l'enquête d'un petit nombre de fonctionnaires provenant essentiellement du département du Rhône et de l'ancienne communauté urbaine de Lyon (Grand Lyon). Ces fonctionnaires ont en commun d'avoir fait des études de type ingénierie de projets culturels, d'avoir une appétence particulière pour la culture ou une expérience dans le domaine des politiques culturelles. Ils ne disposent pas pour autant d'une expertise en matière d'enseignements artistiques : hormis le directeur, personne n'est familier du sujet au moment de la prise de fonction de la DCVA. De son côté, le directeur de la DCVA est un fonctionnaire un peu particulier qui a une longue expérience dans le milieu musical (instrumentiste de formation, il a été directeur d'un conservatoire à rayonnement régional pendant plusieurs années) ainsi que dans le milieu de l'administration culturelle (il a occupé des fonctions de directeur des affaires culturelles [DAC] dans des agglomérations, une région, une métropole régionale et a été plusieurs années président d'une association professionnelle régionale de DAC). Sa nomination à ce poste peut témoigner d'une volonté politique de placer un « homme d'expérience » à la tête d'un chantier conséquent : comme nous l'avons souligné précédemment, la politique culturelle métropolitaine reste à faire. Il jouit par ailleurs d'un capital sympathie prononcé dans le milieu de l'administration culturelle et auprès des directions d'établissement d'enseignement artistique.

1.2- La culture, « 5^{ème} roue du carrosse » métropolitain ?

La position de la DCVA au début de l’année 2015 se comprend mieux si l’on déplace la focale du côté de « l’exécutif métropolitain », formule fréquemment utilisée par les membres de la DCVA pour qualifier le président de la métropole²⁹⁷, son cabinet et parfois le directeur général de la métropole (DG). Cet exécutif constitue un acteur majeur, à côté de la DCVA, dans le processus de production du SMEA. En effet, l’exécutif métropolitain, c’est à côté des organes de délibération politique de la métropole – notamment le conseil métropolitain – le centre principal de la décision politique, un point de passage obligé – prévu par l’architecture même de la collectivité – par lequel doivent transiter l’ensemble des directions administratives de la métropole pour pouvoir agir.

Les archives métropolitaines et les entretiens que nous avons pu mener mettent en évidence le fait que la culture, en tant que domaine d’intervention publique, n’est pas la priorité de l’exécutif métropolitain au cours de l’année 2015. Bien qu’annoncée comme l’une des missions importantes de la collectivité et présentée comme l’une des justifications relatives à sa création²⁹⁸, le corps politique métropolitain et particulièrement son exécutif n’entre pas en fonction avec un projet culturel particulier, encore moins avec un avis sur les questions relatives aux enseignements artistiques. Comme le rappelle une ancienne stagiaire passée par la DCVA durant la première moitié de l’année 2015, les enseignements artistiques « c’était pas quelque chose qui était porté politiquement forcément, les élus s’étaient pas prononcés sur la question ». De façon plus générale, la culture est considérée par l’exécutif métropolitain, au moment de sa prise de fonction, comme un danger, tant sur le plan financier que sur celui des relations avec les communes comme le relate après coup un fonctionnaire métropolitain :

²⁹⁷ Pour la période qui concerne notre enquête (2015-2017) deux présidents se sont succédé à la tête de la métropole de Lyon : Gérard Collomb et David Kimelfeld. Le premier, né en 1947, agrégé de lettres classiques, membre du Parti Socialiste puis d’*En Marche*, a rapidement fait de la représentation politique sa profession principale, enchaînant durant sa carrière de nombreuses fonctions, dont celles de député (1981-1988), maire d’arrondissement (1995-2001), sénateur du Rhône (1999-2018), maire de Lyon (2001-2017/2018-2020), président du Grand Lyon (2001-2015), de la métropole de Lyon (2015-2017) ou encore ministre de l’Intérieur (2017-2018). Le second, né en 1961, chef d’entreprise, membre du Parti Socialiste puis d’*En Marche*, a été maire d’arrondissement (2011-2020) et président de la métropole de Lyon (2017-2020).

²⁹⁸ Voir, par exemple, le discours d’investiture de Gérard Collomb prononcé à Lyon lors du Conseil Communautaire du Grand Lyon, le 16 avril 2014 dans lequel est présentée à grand traits ce que sera l’intervention métropolitaine en matière culturelle, mentionnant notamment relativement à l’éducation artistique « de grandes politiques culturelles » de lecture publique ou d’enseignement musical. Le discours est disponible à cette adresse : <https://www.lyoncapitale.fr/politique/le-discours-de-gerard-collomb-au-grand-lyon> (consulté le 22/09/2022) On trouve des éléments similaires dans un abécédaire communiqué fin 2014 par la revue du grand Lyon, dans lequel il est mentionné qu’avec « le développement de la lecture publique et de l’enseignement artistique, en soutien aux petites communes, la Métropole sera aussi attentive à la culture pour tous » : <https://met.grandlyon.com/la-metropole-de-lyon-de-a-a-z/> (consulté le 22/09/2022).

Dans l'esprit du président de l'époque, c'était que la culture, c'était d'abord la prérogative des communes et que de toute façon, comme on avait une contrainte budgétaire qu'il fallait intégrer, on ne pouvait pas s'avancer sur la culture comme ça à découvert, parce qu'on allait prendre des coups tout le temps, puisqu'on ne n'aurait pas été capables de... On allait créer une attente qu'on serait pas capable de satisfaire [CMML01].

Comme l'illustre cet extrait d'entretien, l'action de la DCVA constitue tout d'abord, pour l'exécutif métropolitain, une potentielle source de problèmes économiques. Au-delà du fait que la culture constitue un secteur d'intervention publique perçu comme coûteux, les finances métropolitaines sont, dès sa création, soumises à des restrictions relatives à la programmation des dépenses publiques. Ces restrictions créent, par voie de conséquence ce que les fonctionnaires métropolitains appellent des « arbitrages »²⁹⁹ entre plusieurs postes de dépense, qui limitent, voire interdisent la croissance des dotations de certaines directions. C'est notamment le cas des budgets de la DCVA, qui se voit, dès sa création, tenue de maîtriser un budget initial voué à baisser au fil du temps³⁰⁰. S'il est évident que ce contexte budgétaire n'est, de façon générale, pas favorable à l'inflation de l'intervention publique, la position de l'exécutif métropolitain à l'endroit de la culture en général et des enseignements artistiques en particulier est tout à fait assumée : ce ne sont pas des axes majeurs de la politique générale de cette mandature. Dans cette perspective, l'annonce d'une mobilisation forte de la métropole en matière culturelle constitue un faux pas politique qu'il convient absolument d'éviter pour l'exécutif, sous peine de produire, première option, des promesses hors sol, des attentes déçues pouvant mettre en danger des alliances politiques établies avec les communes (dont les maires ou leurs délégués sont électeurs au conseil métropolitain³⁰¹), soit, seconde option, des hausses budgétaires difficilement soutenables pour la collectivité. Enfin un dernier élément permet d'expliquer plus encore, le désintérêt relatif de l'exécutif métropolitain pour les

²⁹⁹ Cette métaphore caractéristique du vocabulaire administratif tend à dépolitiser les différents choix proprement politiques qui président les contrats de programmation des dépenses publiques et, plus proche de nous, la décision de favoriser ou non l'intervention publique en matière d'enseignements artistiques.

³⁰⁰ Pour ne donner qu'un exemple, la métropole gère l'attribution, parmi d'autres dépenses sociales, du Revenu de Solidarité Active (RSA). Ce poste budgétaire, tout comme d'autres dépenses sociales, tend à augmenter du fait de la situation économique ou démographique. Dans le même temps, le pacte financier liant l'État à la Métropole, oblige cette dernière à une augmentation annuelle très limitée de ses budgets, la poussant ainsi à réduire certains postes de dépense politiquement justifiables. Par exemple, pour la période 2018-2022, la Métropole est tenue de ne pas dépasser 1,19% d'augmentation annuelle de son budget.

³⁰¹ Au gré d'une dérogation, avant 2020, le mode de désignation des conseillers métropolitains ne se fait pas au suffrage universel direct. Jusqu'à cette date, les conseillers métropolitains sont les conseillers communautaires du Grand Lyon (élus courant 2014), ce qui explique le très grand nombre d'édiles ou de membres des listes municipales au sein du conseil métropolitain. Cette dérogation organise l'équilibre politique métropolitain quasi-directement entre la métropole et les maires communes (ou leurs proches représentants).

questions culturelles au moment de sa prise de fonctions : l'organisation des relations et du partage des compétences entre métropole et communes, dont la contractualisation ne sera effective qu'au mois de décembre 2015. En effet, l'accord des 59 communes métropolitaines sur un Pacte de cohérence métropolitain (PCM) constitue un préalable à toute politique métropolitaine qui ne tient pas de la gestion des affaires courantes, dans la mesure où cet objet fixe les droits et les devoirs de chacun au sein de la collectivité. Comme nous l'avons vu dans les parties précédentes, la littérature sur la territorialisation des politiques culturelles met en évidence le fait que depuis le milieu des années 1980, la culture est devenue un des attributs du pouvoir municipal et les nombreux exemples de tensions fournis par les mutualisations d'équipements culturels au sein d'intercommunalités laissent à penser qu'une intervention métropolitaine organisée préalablement à la signature du PCM endommagerait potentiellement les relations à moyen terme entre les communes métropolitaines et la métropole. Ce pacte est un point de passage obligé pour l'exécutif, et donc pour toutes les directions administratives de la métropole.

1.3- Des directions d'établissements dans l'incertitude

Changeons de focale. Le début de l'année 2015 marque un tournant pour toutes les institutions d'enseignement artistique qui bénéficiaient alors d'un soutien financier de la part du département du Rhône. Il se chuchote déjà depuis plusieurs mois entre directions d'établissements, et notamment au sein des associations professionnelles de directeurs, des idées, des craintes, des projets, liés à la création de la métropole de Lyon, potentiel nouveau financeur ou obstacle pour l'enseignement artistique. Néanmoins, la perspective, connue de tous, du remplacement du département par la métropole n'est pas, depuis cette position, très intelligible : il n'est pas facile de savoir depuis le fauteuil des directions d'établissements, ce qu'il adviendra du financement départemental, de la nature de l'éventuelle intervention métropolitaine, des conditions de l'éventuel passage de flambeau à la métropole, ni même des modalités de calcul de la subvention attribuée aux établissements. En définitive, si l'annonce de la création de la métropole est connue depuis plus d'un an déjà, tout comme le transfert de la compétence culturelle du département à la métropole *a priori* garanti par la loi, les conditions concrètes de cette transition n'ont pas été présentées. L'incertitude règne : si la loi oblige théoriquement la métropole à produire un schéma des enseignements artistiques, rien ne l'oblige légalement à intervenir financièrement en faveur des enseignements artistiques sur son territoire.

Cette incertitude est d'autant plus forte que le département s'est avéré, pour les établissements qui bénéficiaient de son soutien financier, un allié historiquement instable. Comme le résume un des chargés de mission métropolitains, le département a réalisé « *un premier schéma en 2007 qui était relativement ambitieux et complet et puis une actualisation de ce schéma en 2011 qui était un peu plus... un peu plus limitée en ambition* ». En effet, le département, relativement pionnier au début des années 2000, promouvant à travers son premier schéma départemental des orientations pédagogiques et financières relativement volontaristes s'est montré, notamment au plan financier, de moins en moins présent et ambitieux, ce que donne à voir la révision de ce schéma en 2011. À partir de cette date, le soutien du département aux établissements diminue régulièrement et les modalités de calcul de la subvention, uniquement indexées sur la masse salariale enseignante des établissements, sont gelées, pénalisant les établissements ayant développé leur activité pédagogique et leurs effectifs non-enseignants entre temps. Cette situation attise les tensions entre établissements, comme l'illustre la direction d'un CRC de la métropole dans un entretien organisé à l'automne 2017 :

À Métais on avait la plus basse [...] subvention du département, c'est-à-dire que, le département à indexé la subvention sur les 20 % de la masse salariale pédagogique, non compris les interventions en milieu scolaire [...]. Donc les premières subventions devaient être indexées sur la masse salariale de 2006 et après ça a dû être réévalué au moment du 2ème schéma c'est-à-dire voilà en 2011 ou 2012 mais après c'était gelé, ce qui fait que pour nous alors que la masse salariale avait progressé de manière très importante... la subvention était gelée [...]. Du coup c'est vrai que c'était aussi les élus... le ressentaient comme injuste le fait de voir que d'autres communes recevaient quasiment le double de la subvention de Métais alors que de fait l'activité était si ça se trouve équivalente voire bien moindre que celle qu'on pouvait déployer ici, à Métais [DCC01].

L'historique tracé par cette directrice d'établissement illustre les contraintes budgétaires que rencontrent certains établissements municipaux au début de l'année 2015. Pour ces derniers, la question principale, c'est de savoir si la métropole interviendra, sur la base de quels critères et à quelle hauteur. La redéfinition potentielle du cercle des établissements soutenus par le département constitue un autre élément notable se présentant dans le paysage des angoisses ou des opportunités des directions d'établissement au début de l'année 2015, comme le souligne cette directrice d'école associative au détour d'un entretien :

Donc quand effectivement la métropole s'est mise en place on a été très inquiets, moi comme j'étais en plus dans [une association professionnelle] et qu'on se posait beaucoup de

questions par rapport aux écoles métropolitaines et celles qui l'étaient pas on se demandait comment allaient continuer les soutiens. On avait le problème des écoles de Lyon qui ne recevaient pas de subventions [...] parce qu'il y avait le conservatoire [...]. Parce qu'on avait eu aussi écho de certaines problématiques où il avait trop d'écoles sur la métropole, qu'il fallait faire un tri que... du coup on était vraiment dans l'inquiétude et on savait pas l'enveloppe qui allait être donnée [DEMA04].

Dans cet extrait d'entretien, les questions posées par l'arrivée de la métropole sont pour les établissements d'enseignement artistique associatifs assez proches de celles qui taraudent les établissements publics : elles ont principalement trait aux conséquences des difficultés économiques qu'elles rencontrent depuis quelques années, notamment du fait de la baisse globale du soutien du département et des communes. Les propos tenus par les différentes directions que nous avons rencontré (et qui sont rapportés dans certaines archives de la DCVA) montrent que la survie de certaines écoles est littéralement en jeu³⁰² : les difficultés à maintenir un emploi stable mettent en danger la capacité des établissements à répondre aux besoins des usagers et aux prescriptions des communes (interventions en milieu scolaire, décroisement, etc.) les empêchant de garantir, à moyen terme, la pertinence de leur action dans un contexte de tensions budgétaires importantes. Ainsi la défection hypothétique des publics et des financeurs municipaux sont des dangers qui, dans cette perspective, guettent les établissements associatifs et publics relativement nombreux dans la métropole.

Néanmoins, les « gros » établissements publics ne sont pas pour autant dans une situation confortable au début de l'année 2015. En effet, la transition entre l'année 2014 et 2015 marque pour les établissements soutenus financièrement par l'État (CRD et CRR), le moment de la suppression de la dotation financière de ce dernier³⁰³. Comme le déplore un directeur d'établissement, cette coupe budgétaire a eu – au-delà des conséquences symboliques qui ont pu mobiliser le secteur à ce moment-là – des conséquences fortes sur le fonctionnement de son établissement, à côté d'autres coupes budgétaires du côté de la région, dans la mesure où il « a perdu à peu près 350000€ », conduit à « supprim[er] l'équivalent de trois postes et demi » et « rédui[re] de moitié la saison de diffusion ». Deux établissements de ce type existent sur le territoire métropolitain. Ils sont administrés par le biais d'un syndicat mixte de

³⁰² Une directrice d'établissement souligne au cours d'un entretien que « il faut quand même voir que dans la métropole et dans le département du Rhône on est pas dans une logique de continuer à faire vivre quelque chose on est dans une logique de survie dans beaucoup d'écoles ».

³⁰³ Pour une présentation de la situation menant à ce retrait, voir Stroesser (2015).

gestion³⁰⁴ au sein duquel il est attendu que la métropole succède au département. Loin d'être évident, ce passage de témoin s'avère lui aussi très incertain, parce qu'il s'opère, comme le souligne cet extrait, dans un contexte de tensions avec le département :

Donc à un moment donné avant le passage à la métropole il y a eu un épisode de souhait de municipalisation de l'école par la mairie [...]. Mais je ne cessais à l'époque de mettre en garde sur l'attitude du département si on sortait du syndicat mixte. Déjà dans les clés de répartition qui étaient indiquées dans les statuts du syndicat mixte, il était prévu que le département payait pour... 100 % des élèves hors Grand-Lyon et 20% des autres [...]. Le Grand-Lyon n'étant pas là c'est la municipalité qui portait sur son dos... [...] l'image que je donnais au Maire ou aux élus, c'est qu'ils rentraient chargés d'un Lyonnais sur les épaules quoi (il rit) [...]. Donc je mettais en garde en disant si on sort du syndicat mixte qu'est-ce qui va se passer vis-à-vis du comportement du département [...]. Et quelques semaines avant... alors que tout était quasiment plié [...] le département annonce qu'en cas de sortie du syndicat mixte il appliquerait à l'école les mêmes conditions de financement que les écoles de l'agglomération, ce qui nous faisait perdre 300 000 euros. Voilà. Coup de frein soudain et on a abandonné la municipalisation [DCC04].

De façon générale, pour ce type d'établissements, le retrait budgétaire de l'État marque une forte incertitude sur l'évolution de leur fonctionnement comme en témoigne ce même directeur :

Donc l'État était vraiment très fort, très présent, aujourd'hui plus rien plus d'inspecteurs, la DRAC plus d'interlocuteurs, l'argent s'en va. On nous dit « vous avez failli dans la démocratisation donc on vous enlève les subventions » et puis après on est mal de vous avoir tout enlevé donc on vous rend tout sur trois ans puis finalement on s'arrête à la première marche. Pourquoi ? Comment savent-ils qu'on a failli dans la démocratisation ? Ils ont plus d'inspecteurs pour venir voir ce qu'on fait [DCC04].

Dans la mesure où les établissements d'enseignement artistique ne sont jamais complètement autonomes de la commune dans laquelle ils s'inscrivent, les communes et les élus municipaux à la culture partagent quelques points communs avec les établissements d'enseignement artistique.

³⁰⁴ Un syndicat mixte est un type particulier de structure administrative qui permet d'associer par exemple, une commune et un département.

1.4- Des élus locaux dans l'expectative

En écho aux propos de la direction du CRC de Métails, cités plus haut, de nombreux élus locaux ont investi dans l'enseignement artistique au milieu des années 2000, s'appuyant notamment sur les perspectives d'un financement croisé avec le département, généralisé par la loi du 13 août 2004, permettant de partager les frais occasionnés pour un établissement local entre plusieurs collectivités. Aussi, le gel des modalités de calcul de la subvention du département pousse les élus qui se trouvent dans cette situation à voir dans la prise de fonctions de la métropole un moyen de remettre de l'ordre dans l'organisation croisée des financements des établissements, comme le souligne le chargé de mission métropolitain, faisant ici référence à une des rencontres qu'il a pu avoir début 2015 avec une élue locale qui avait fortement investi, ces dernières années, dans l'école associative de sa commune :

La maire de Tamblieu par exemple disait souvent, elle qui avait beaucoup investi sur son école de musique, mis beaucoup d'argent avec un projet qui a beaucoup augmenté et puis une subvention du département et de la métropole qui a baissé dans le même temps et bien elle disait « il y a des écoles qui ont de l'argent qu'elles ne devraient pas avoir et moi j'ai pas l'argent que je devrais avoir ». Enfin je caricature un peu mais c'est complètement ça [CMML01].

Contre intuitivement, le constat de cet édile, qui tient autant à des questions d'investissement municipal qu'aux critères sur lesquels s'appuie l'attribution de la subvention départementale, met en évidence le fait que le déclin progressif des subventions concerne autant les communes qui ont fortement investi dans un équipement municipalisé que celles qui l'ont fait dans le cas d'une association³⁰⁵. Aussi, entretiens et archives indiquent que ces questions de financement départemental affectent tout autant les communes riches que pauvres, celles qui ont investi dans l'enseignement artistique dans la décennie 2000-2010 qu'à celles qui n'y ont porté qu'une attention lointaine, comme l'explique cette DAC d'une grande ville métropolitaine, qui se trouve depuis le début des années 2010 face à des difficultés de financement des écoles associatives sur son territoire :

³⁰⁵ Plusieurs communes métropolitaines se trouvent dans cette situation. Comme l'illustrent les monographies des écoles présentées précédemment, certains établissements d'enseignement artistique associatifs sont bien plus financés par les communes (et génèrent de fait une activité bien plus grande) que des établissements publics.

On finançait historiquement quelques petites écoles [...]. Et puis, en 2014³⁰⁶ [le département a] refondu [le schéma départemental] [...] en disant « on va aider les écoles à proportion de leur masse salariale pédagogique mais on ne va pas aider plus que n'aide la commune de rattachement ». Donc les écoles [...], qui étaient aidées par le département [...] la ville s'était dit bon « ils sont aidés par le département, nous on va pas aider plus, ça suffit, il y a déjà une aide importante » [...]. Et en fait, le département nous a dit « les écoles que vous n'aidez pas, on ne les aide plus ». Du jour au lendemain. Elles se sont toutes tournées vers nous en pleurant donc, oui ça devait être 2012, en disant « On fait quoi ? On n'a plus d'aide d'un coup, donc on va fermer » [...]. Donc, on a un peu raclé partout les fonds de tiroir pour essayer d'avoir un budget destiné aux écoles [...]. Donc, on a donné peu, beaucoup trop peu, et le département, au départ, nous a dit « je donne l'équivalent de ce que vous donnez ». Donc quand on donnait 2000 ils donnaient 2000 alors qu'avant, certaines écoles avaient 15 000. Mais on n'a pas trouvé du tout les lignes budgétaires libres pour pouvoir les financer [TM02].

Comme cet exemple le donne à voir, certaines villes relativement prospères (c'est le cas de la ville dans laquelle travaille cette DAC) se sont trouvées mises en difficulté par la révision des modalités de financement du département au début des années 2010. À cette situation il faut ajouter le fait que l'ensemble des municipalités métropolitaines font face, comme partout en France, à des baisses de budgets qui sont imputables, pour une partie d'entre elles au moins, à la baisse de leur dotation globale de fonctionnement, mettant en danger certains postes municipaux d'importance jugée seconde, comme l'enseignement artistique. Cette situation s'observe dans plusieurs communes métropolitaines, comme le rappelle cet adjoint à la culture d'une commune métropolitaine :

Il y a eu la réduction, des subventions aussi qui est aussi un des éléments, parce que pendant trois ans à Ludon, on a baissé les subventions de 5 % par an par rapport aux trois années précédentes. Mais c'est pareil pour toutes les associations [EM01].

Dans cette perspective l'éventuel concours financier de la métropole constitue un point d'intérêt pour de nombreuses communes métropolitaines qui y voient, quelle que soit leur situation vis-à-vis de l'enseignement artistique, un moyen de maintenir et/ou d'alléger leur propre investissement financier dans un contexte économique local de plus en plus contraint.

³⁰⁶ L'enquêtée ne se souvient plus de la date exacte, à savoir 2011.

1.5- Une situation bloquée

Des directions d'établissement d'enseignement artistique qui sont, pour une bonne partie d'entre elles, en grande difficulté financière et qui attendent un soutien adapté à leur situation, au risque, pour les plus fragiles, de devoir mettre la clef sous la porte. Des élus locaux qui réduisent leurs budgets culturels et qui peinent à comprendre l'évolution de l'engagement financier du département vis-à-vis des enseignements artistiques. Un exécutif métropolitain qui ne souhaite pas s'engager fermement en matière culturelle et qui plus encore souhaite réduire sa participation financière dans ce domaine. Voilà, pour résumer un peu rapidement, le champ de forces contradictoires qui convergent sur la DCVA au début de l'année 2015.

La description succincte des différentes forces qui convergent sur la DCVA à ce stade montre tout d'abord qu'en dépit de sa centralité, elle est un acteur relativement faible. En effet, elle n'est pas encore en mesure d'imposer ni même de faire entendre aux autres une définition de ce qu'elle est ou de ce qu'elle compte faire : elle est en phase de structuration, les postes et les responsabilités n'étant que succinctement définis au sein même de l'équipe³⁰⁷. Comme l'illustrent ces quelques exemples tirés des archives et des entretiens menés avec les fonctionnaires métropolitains, la DCVA et la VPC ne sont à ce stade pas en mesure de formuler un quelconque problème lié aux enseignements artistiques, comme on pourrait le suggérer en apposant (trop) rigoureusement sur la situation le modèle développé par Callon (1986). De fait, toutes les attentes qui convergent sur elle la définissent entièrement. Elle ne traduit pour l'instant pas grand-chose (elle se contente de prendre des notes et des rendez-vous), ne problématise rien, n'a pas d'identité propre et ne représente rien d'autre pour le moment que ce que les autres veulent bien y projeter. D'ailleurs comment pourrait-elle savoir, à ce moment-là, ce qu'il faut faire ? Ses fonctionnaires sont, pour la majorité, novices en matière d'enseignements artistiques et naviguent à vue en l'absence d'une direction politique qui se fait attendre et qui demeure une inconnue bien encombrante. Une direction administrative n'est pas indépendante du pouvoir politique, même s'il elle est l'interlocuteur ou la cible privilégiée de celles et ceux qui sont directement concernés par les compétences dont elle a la responsabilité.

La seule chose que la DCVA peut faire dans les premiers mois de son existence, c'est recueillir les problèmes, écouter les angoisses, noter les oppositions dans l'optique de dresser

³⁰⁷ Ce n'est qu'à la fin de l'année 2017, au moment où nous commençons notre enquête, que la direction de la culture et de la vie associative est formellement structurée en postes bien définis.

une cartographie prochaine des conflits et des alliances... et temporiser, ce que mettent en évidence les archives de la direction. Ainsi, aux directeurs d'établissements d'enseignement artistique (EEA) qui l'érigent en guichet³⁰⁸, elle ne peut qu'annoncer l'état des budgets à venir. Aux *outsiders* de l'enseignement artistique local qui voient en elle un gendarme de la redistribution³⁰⁹ et un potentiel allié pour rejoindre le cénacle des structures subventionnées, elle ne peut qu'apporter des indications floues. Aux élus locaux qui l'accusent d'être le bourreau potentiel de leur autonomie culturelle, elle temporise et rassure. Enfin à l'exécutif métropolitain qui lui intime d'être tout à la fois sobre, prudente et active, elle ne peut que promettre un engagement total.

Voilà en quelques lignes la description de la situation dans laquelle se trouve la DCVA au moment de sa création : une bande hétérogène de fonctionnaires territoriaux, pour certains experts du secteur de l'enseignement artistique, pour d'autres novices motivés par l'opportunité de découvrir un nouveau secteur, sur lesquels converge toute une somme d'attentes et d'injonctions contradictoires et dont l'action reste, de fait, limitée par les sensibilités politiques que sous-tend le processus de construction de la collectivité territoriale ainsi que par la baisse des budgets culturels. Aussi motivés soient-ils, ces fonctionnaires et l'ensemble qu'ils composent demeurent à ce stade quasi-aveugles (en dehors des baisses budgétaires auxquelles ils sont soumis, ils ne savent quasiment rien de l'objet sur lequel ils doivent agir) manchots (ils n'ont pas connaissance de leur périmètre d'action) et ne savent pas encore sur qui compter (ils ne connaissent pour ainsi dire personne, ne peuvent guère compter sur des relations interpersonnelles avec des membres du secteur). Bien que déjà présents dans le réseau de l'enseignement artistique local, ils sont pour l'instant tenus par les attentes que l'on projette sur eux. Impossible pour le moment de mobiliser, de prescrire, de définir des orientations à suivre, elle n'est « que » ce que les autres veulent qu'elle soit. Comment donc passer de cet état à celui d'une forme de reconnaissance ? Comment imposer un thème (celui des enseignements artistiques), proposer une politique (culturelle), discuter de problèmes et de solutions quand on se trouve dans cette position ?

³⁰⁸ Dans les premiers mois de l'existence de cette direction, plusieurs directions de conservatoires prennent directement contact dans l'objectif de savoir si la métropole continuerait de fournir la subvention alors octroyée par le département.

³⁰⁹ Dans le même moment, plusieurs directions d'établissements mécontentes du schéma de distribution de la subvention entrent en contact avec la métropole pour défendre leur cause et plaider un modèle de distribution de la subvention qui permettrait de rétribuer à la bonne mesure leur investissement local.

2- Négociier entre pédagogie, économie et politique

2.1- Intéresser l'exécutif métropolitain aux questions culturelles

2.1.1- Nul n'est censé ignorer la loi ?

Comment expliquer, dans le paysage relativement aride que nous venons de brosser, la possibilité de la formulation d'une somme de problèmes et de solutions relatives à l'enseignement artistique ? Comment expliquer que la métropole se saisisse de ce thème, qui visiblement ne l'attire pas ? Parmi les nombreuses croyances personnelles qui nous ont valu quelques « pieds dans le plat » féconds sur le terrain, l'idée selon laquelle la loi a force d'imposition sur les collectivités a probablement été la plus mémorable – elle constituait *de facto* une hypothèse aux questions précédentes. Il nous semble important de revenir rapidement sur cette anecdote. En effet, nous pensions au départ que la métropole s'était, de façon mécanique, tout simplement pliée à l'injonction, indiquée dans la loi du 13 août 2004 de produire un schéma des enseignements artistiques. Assez naïvement, nous pensions qu'il s'agissait là d'une formalité administrative et que la métropole se mettrait naturellement en conformité avec la loi. De fait, la position initiale de l'exécutif métropolitain, relativement en retrait en matière culturelle, ainsi que les données recueillies au cours d'entretiens ou dans les archives métropolitaines tendent à fragiliser sérieusement cette hypothèse. Après tout, quelques départements français ne mettent pas en œuvre la loi du 13 août 2004, sans que quiconque ne s'émeuve de cet état de fait (Colin & Djakouane, 2015). Dans cette perspective, la loi ne peut être qu'un argument parmi d'autres – et sûrement pas une force qui oblige³¹⁰. Comme nous l'a fait remarquer ironiquement le directeur de la DCVA lors d'un entretien où il revient sur les relations de sa direction avec l'exécutif métropolitain, la force de la loi de 2004 n'a rien d'évident, elle est même très secondaire dans le processus d'intéressement de l'exécutif métropolitain (les passages soulignés sont de nous) :

L'idée qu'il y a une loi et que du coup c'est évident que la métropole doit faire son schéma métropolitain c'est pas comme ça que ça se passe. En fait on hérite tous d'un schéma départemental, personne ne sait ce que c'est, tout le monde enfin... plus on s'éloigne de la « strate », plus c'est simplement des subventions qui sont données aux écoles de musique. Et

³¹⁰ Freyermuth (2012) rappelle que l'engagement culturel des intercommunalités est moins le « résultat d'une production législative ou de conditions objectives qui s'imposeraient [...] aux élus » que « d'une [...] affirmation de l'intercommunalité comme espace légitime de gestion publique, mais aussi du commerce politique entre les maires qui structure le cadre communautaire » (p. 131-132).

puis ces subventions elles sont données aux écoles de musique et on comprend que l'école de musique c'est important dans une ville et que donc si on fâche le maire de la ville, on fâche un élu de la majorité potentielle ou de l'opposition. Donc sur des milliers de sujets, quand la métropole s'est créée, qui sont hérités du département, c'est en gros comment on maintient un consensus avec les maires de la majorité et notamment des petites communes. Ça se traduit par des subventions, en gros c'est à peu près ce qu'on a en tête. Quand je dis « on », c'est quand on est dans les « strates » et qu'on a de moins en moins d'argent et qu'on va baisser cette subvention... Donc comment on fait autour de ça ? Et il n'y aurait pas eu de loi de 2004 nous imposant un schéma, de toute façon on aurait été, à un moment donné, sommés de dire « qu'est-ce que vous faites à part dire que l'on continue de faire ce que faisait le département avec moins d'argent ? ». C'est comme ça que la décision se fait. Et là, la technostructure qui par ailleurs est motivée par ce sujet dit « vous savez il y a un cadre légal voilà comment on pourrait faire et le schéma ça va être un formidable outil qui peut donner de l'identité à la métropole » et là, la vice-présidente se dit « là j'ai un socle obligatoire j'ai pas beaucoup de moyens pour faire une politique culturelle mais là je suis légitime on essaie d'y aller ». C'est pas un sujet d'importance pour le président, il y a bien d'autres sujets bien plus importants, mais y compris sur le plan culturel. Il comprend pas ce que c'est, il est plutôt sur les grands festivals, les grands événements alors qu'on a une pression terrible sur plein de sujets, sur celui-là personne. On a travaillé sans le dire à personne et puis c'est arrivé au bon moment mais ça part de là, la loi c'est nous qui nous appuyons sur la loi, c'est pas une prescription qui nous oblige [DCML01].

Cet extrait d'entretien donne une description assez fine du rôle somme toute secondaire que joue l'argument législatif dans l'intéressement de l'exécutif métropolitain au sujet des enseignements artistiques : la loi n'oblige finalement personne à agir, elle n'est qu'un argument, un allié potentiel parmi d'autres dans le processus d'intéressement décrit ici. On remarque aussi que parmi ces arguments, certains sont plus parlants que d'autres pour cet interlocuteur. Le maintien de bonnes relations politiques avec les maires des communes métropolitaines semble ici constituer une force autrement plus importante que la loi de 2004 aux yeux de l'exécutif métropolitain. Ce verbatim apporte par ailleurs des informations générales mais essentielles sur les traductions, les déplacements nécessaires à l'intéressement de ce dernier aux questions culturelles. Il propose tout d'abord un panorama d'actants bigarrés : écoles de musique, maires, petites communes, schéma départemental, majorité métropolitaine, subventions, loi de 2004, vice-présidente, festivals, président de la métropole ou encore technostructure. Il propose plusieurs types de relations, plusieurs liens de causalité entre ces actants et replace l'enseignement artistique dans le paysage des préoccupations de

l'exécutif métropolitain. En effet, il montre que ce qui permet de détourner la trajectoire de cet exécutif, de l'intéresser aux questions d'enseignements artistiques et plus largement aux questions culturelles, c'est la mise en évidence des rapports de force politiques dans lesquels il s'inscrit et, de façon plus stratégique, l'idée que l'action de la DCVA en général et la production d'un schéma des enseignements artistiques en particulier puisse jouer un rôle favorable dans l'équilibre de ces derniers. Autrement dit, il n'est pas ici question d'enseignements artistiques en tant que tels. Il s'agit de produire et maintenir un rapport de force favorable avec « les maires de la majorité et notamment des petites communes » par la mise en œuvre d'une politique de financement de l'enseignement artistique portée par la DCVA, ce consensus étant indispensable à la conduite de la politique générale prévue par l'exécutif. On observe ici les déplacements et la montée en généralité dessinée par notre enquêté : il s'agit moins de régler des problèmes artistiques que de se prémunir de disputes avec des maires qui, siégeant au conseil métropolitain, pourraient se trouver de redoutables adversaires dans d'autres secteurs, politiquement et stratégiquement plus importants du point de vue de l'exécutif métropolitain. Ainsi, la mise en équivalence opérée par notre enquêté, la traduction qu'il propose, peut se résumer à travers les déplacements suivants :

1°) Pour mener à bien la politique métropolitaine, il faut maintenir un consensus entre la métropole et les communes ;

2°) La subvention aux EEA des communes est un moyen de maintenir ce consensus ;

3°) La baisse des subventions aux établissements met en danger ce consensus ;

4°) Il faut « relégitimer » la subvention pour maintenir le consensus ;

5°) La relégitimation de la subvention peut s'opérer via une politique des enseignements artistiques ;

6°) La loi de 2004 prévoit que la métropole se dote d'un schéma des enseignements artistiques ;

→ Pour mener à bien la politique métropolitaine, il faut un schéma des enseignements artistiques.

La présentation de ces déplacements met tout d'abord en évidence le mélange entre ce qui tient de l'enseignement artistique, de l'administratif ou du politique : rien n'est pur ici, tout est entremêlé. En montrant sur quels éléments tiennent le consensus politique métropolitain, le directeur de la DCVA érige le schéma métropolitain des enseignements en un moyen de garantir le consensus politique local. Ce schéma se place entre l'exécutif et son idéal, la garantie d'un consensus métropolitain, comme un instrument de contrôle politique des communes. C'est dans cette perspective, une fois le pas de côté réalisé sur le terrain politique que la question des critères de l'intervention métropolitaine est rendue pertinente. Néanmoins,

cette vision des choses, produite en situation d'entretien, *a posteriori*, par un directeur qui, de toute évidence, est parvenu entre temps à ses fins, nécessite d'être mise à l'épreuve du processus de traduction « effectif », reconstruit à partir des archives métropolitaines.

2.1.2- Des débuts ratés

Revenir aux archives donc. Comme ces dernières le montrent (littéralement), les premiers mois de la vie de la DCVA se résument en un tas de photocopies, de tableaux Excel et de comptes rendus issus d'un ensemble de réunions menées en interne et en externe, dans la perspective de mettre en œuvre un schéma des enseignements artistiques qui constitue, avec le schéma pour la lecture publique, l'objectif principal de la direction à court terme, les premières pierres d'une politique culturelle à venir. Il s'agit là des premières « digestions » de l'ensemble des forces et des demandes décrites dans la partie précédente. Si l'on entre quelque peu dans le détail, les projections dessinées par la DCVA sont un mélange entre des réflexions menées relativement à la question des droits culturels – apportées par son directeur – des projections statistiques du département du Rhône – récupérées par le chargé de mission aux enseignements artistiques – et des comptes rendus de réunions avec plusieurs élus locaux et directions d'établissement d'enseignement artistique – rassemblés par un chargé de mission et la VPC. En somme, c'est encore un agrégat grossier de constats tant politiques qu'artistiques, de problèmes et de solutions éparpillés transportant dans le même temps des éléments extrêmement locaux et précis comme le fait que le calcul de la subvention hérité du département mette en danger la survie d'une école en particulier et d'autres très généraux, comme la nécessité d'intégrer les droits culturels à la politique métropolitaine en matière culturelle. C'est aussi, dans le même temps, une somme d'arguments et de justifications qui établissent un premier périmètre d'acteurs à convaincre, d'actants potentiellement problématiques et de plans pour les pousser à travailler avec la DCVA. Il semble ainsi très rapidement impossible, aux fonctionnaires de la DCVA de bâtir une politique en faveur des enseignements artistiques sans associer sérieusement les acteurs du secteur³¹¹. La mise en commun de ces différents éléments fait apparaître un premier panorama stratégique à partir duquel la direction planifie, projette, opère des conjonctures et propose un plan d'action.

³¹¹ Un fonctionnaire de la DCVA souligne « ça s'est imposé assez vite que l'on se concerte [...], il nous a semblé qu'on avait pas la légitimité pour écrire un truc sur un coin de table et le faire voter [...]. Ça s'est [...] imposé rapidement que concerter ça serait une meilleure solution pour susciter de l'adhésion et construire quelque chose dans lequel les acteurs [...] retrouvent leurs enjeux, dans lequel on serait en phase avec les attentes du territoire ». Les premiers panoramas d'acteurs à consulter remontent à février 2015.

Tableau 17 : Grille d'analyse de comptes rendus

Document	« Vers un Schéma métropolitain des enseignements artistiques »
Date de production	« mars 2015 »
Producteur	DCVA
Actants	Élus, État, DCVA, Publics, équipes pédagogiques, directions d'EEA, coût de l'enseignement artistique, Offre des EEA, pratiques pédagogiques, Métropole, développement économique, subvention, cours individuels, communes, résidences d'artistes, amateurs, département du Rhône
Quel est le problème ? (Naming)	<ul style="list-style-type: none"> - Baisse des dotations aux collectivités - Inadéquation des EEA aux nouvelles exigences municipales (décalage entre coût des EEA, niveau de service et diversité du public accueilli) - Système de subventionnement actuel
Quelle est la source du problème ? Qui est responsable ? (Blaming)	<ul style="list-style-type: none"> - État - Directions des EEA, enseignants des EEA - Département du Rhône
Quelle est la solution à apporter au problème ? Qui/que doit-elle mobiliser ? (Claiming)	<ul style="list-style-type: none"> - Affirmer un soutien métropolitain aux communes - Inciter à l'élargissement des publics, de l'offre d'enseignement, modifier les politiques tarifaires, les pratiques pédagogiques, l'organisation et l'administration des écoles. - Rénover les modalités de calcul de la subvention <p>→ Le Schéma métropolitain des Enseignements artistiques est présenté comme la solution qui, par son architecture propre, fera advenir ces changements</p>

Comme le montre le tableau 17, la DCVA a, dès le début du printemps de l'année 2015, problématisé les grandes lignes de son intervention à venir en faveur des enseignements artistiques, les problèmes auxquels elle entend répondre et les solutions qu'il est juste d'y apporter. S'appuyant principalement sur leur connaissance des schémas départementaux existants, leurs rencontres et les rendez-vous plus ou moins formels déjà réalisés avec quelques élus, directions d'établissements et fonctionnaires communaux, les membres de la DCVA repèrent plusieurs problèmes parmi lesquels l'érosion des subventions publiques et l'inadéquation des EEA aux exigences municipales sont les principaux. Pour le dire plus directement, il y a moins d'argent public pour financer des établissements qui, du point de vue des maires, ne sont souvent pas à la hauteur de l'investissement financier qu'ils représentent, soit parce qu'ils ne parviennent pas à diversifier leur public, soit parce qu'ils sont forcés de refuser du public. Voilà qui est *a priori* révoltant et qui appelle à trouver des responsables sur lesquels agir. Les sources du problème sont elles aussi très claires : l'État se désengage financièrement des établissements qu'il soutient traditionnellement et réduit dans le même temps les finances municipales ; les directions et les enseignants ne parviennent pas à répondre convenablement à la « demande sociale »³¹² qui se presse aux portes de leurs établissements et enfin le département du Rhône, en dépit de son engagement initial, a très fortement fragilisé la santé financière des établissements, compromettant leur survie à moyen terme. Face à cette situation, la solution est – évidemment – métropolitaine. Pour régler la situation, cette dernière doit réaffirmer son soutien aux communes en proposant un cahier des charges exigeant qui doit inciter, par le biais d'une subvention qui doit néanmoins diminuer, les établissements à changer leurs pratiques. Le schéma métropolitain est l'instrument adéquat pour parvenir à ces changements dans les meilleurs délais. Nous voilà donc déjà face à une traduction des problèmes de l'enseignement artistique, déplacés dans un programme d'actions, établi sur un réseau de problèmes, de responsables, d'outils et de solutions. La mise en œuvre de ces plans, pour l'instant réalisés à l'abri du couperet politique, nécessite d'obtenir rapidement l'aval de l'exécutif métropolitain, qui de toute évidence est la cible principale, du moins dans un premier temps, des travaux de la DCVA. Il est le PPO par lequel elle doit nécessairement passer pour pouvoir produire un schéma métropolitain des enseignements artistiques. Aussi, les premières négociations liées à la politique culturelle en général et aux enseignements artistiques en particulier révèlent l'hétérogénéité de la métropole en tant que collectivité – pourtant perçue comme homogène de l'extérieur – de la désynchronisation entre

³¹² L'expression n'est pas de nous mais celle utilisée dans le document.

les différentes agences qui la composent et soulignent tout particulièrement des différences nettes entre les perspectives tracées par la DCVA et celles qui le sont par l'exécutif métropolitain. En effet, ces premières rencontres entre les fonctionnaires de la DCVA et l'exécutif métropolitain constituent une série d'épreuves qui tournent très rapidement au désavantage des premiers³¹³.

La DCVA se présente, au début du mois de mars 2015, pour sa première rencontre avec l'exécutif métropolitain (« le Saint-Graal de la métropole » comme l'appelle un fonctionnaire de la direction) avec un argumentaire clefs en main et un programme d'action consigné dans un fichier PowerPoint soigneusement préparé. Ses fonctionnaires arrivent avec une somme de tableaux, de problèmes d'enjeux, d'acteurs problématiques : finalement un plan de bataille qui donne à voir les raisons pour lesquelles il faut se battre, ce qu'il arrive si on refuse la bataille et ce qu'il faut faire pour la gagner. L'objectif est clair, la DCVA doit obtenir la « force » de l'exécutif métropolitain pour poursuivre son travail, donner une base plus solide encore aux quelques constats de départ, pour faire de cet amas de papier, de tableaux et de discussions internes numérisés dans un PowerPoint *autre chose* que ce qu'il est actuellement. Elle doit faire converger la force de l'institution vers elle et procède donc à une *traduction* de ses intérêts pour la rallier à sa cause. À rebours de ce que soulignait plus haut le directeur de la DCVA, la tentative d'intéresser l'exécutif métropolitain à la construction d'une politique culturelle (et d'un SMEA), fournie et argumentée, suit avant tout une logique externaliste, en ce qu'elle vise surtout le rayonnement régional, national, voire européen de la métropole, en bref son image à l'extérieur³¹⁴. On peut le résumer comme suit : pour rayonner, la métropole doit mener une politique culturelle ambitieuse, c'est-à-dire une politique culturelle qui prenne en compte l'actualité des débats culturels, ce qui passe nécessairement par la mention des droits culturels. Cette métaphore de l'ambition est déclinée sous d'autres formes. En effet, produire une politique culturelle ambitieuse, c'est l'occasion rêvée de se placer en chef de file des métropoles régionales, de justifier l'existence de la métropole auprès d'administrés qui ne voient pas trop en quoi elle consiste, ce qui est tout dans son intérêt. Dans cette perspective, le fil de l'argumentaire continue logiquement : fabriquer une politique culturelle ambitieuse, c'est s'engager à investir sérieusement les compétences politiques obligatoires des métropoles en matière d'enseignement artistique et de lecture publique.

³¹³ « Présentation des premières pistes stratégiques et méthodologiques pour le projet culturel métropolitain » 24 mars 2015. L'analyse qui suit s'appuie intégralement sur le contenu de ce document.

³¹⁴ Pour le dire autrement, le message s'appuie très majoritairement, pour reprendre le modèle de Boltanski et Thévenot (1991) sur la logique de l'opinion.

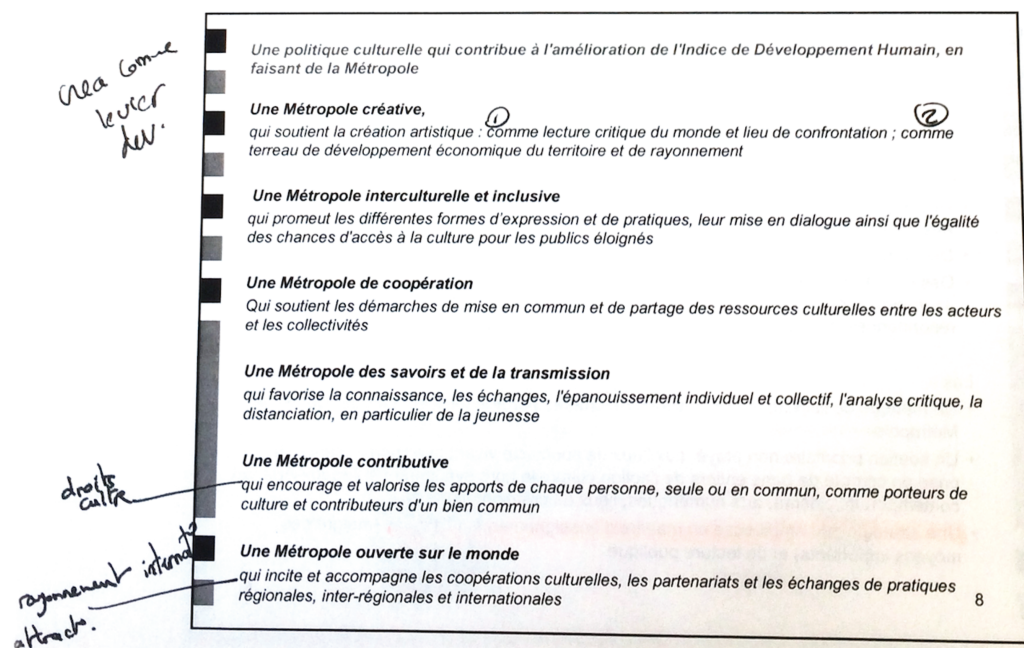


Figure 4: Extrait du PowerPoint présenté à l'exécutif métropolitain le 24 mars 2015, annoté par un fonctionnaire métropolitain.

Comme le montre l'extrait ci-dessus, la DCVA incite l'exécutif à mobiliser une stratégie d'influence en se positionnant sur six valeurs cardinales (créativité, interculturalité, coopération, transmission, contribution, ouverture) qui feront office de points de structuration de la stratégie culturelle métropolitaine (dont la lecture publique et les enseignements artistiques sont les premières pierres) et de socle à « l'amélioration de l'indice de développement humain », actant potentiellement éloigné du discours traditionnel sur les politiques culturelles mais convoqué ici comme un moyen d'intéresser l'exécutif au programme présenté.

Cet exemple-ci, parmi d'autres consignés dans le PowerPoint ici présenté, constitue un ensemble d'arguments érigeant la production d'un schéma des enseignements artistiques en un point de passage obligé que l'exécutif ne peut pas ignorer. Si la stratégie culturelle générale n'est pour le moment une priorité pour personne, les enseignements artistiques pourraient rapidement devenir un sujet d'importance : attendue par tout un tas d'acteurs, la métropole doit justifier politiquement la baisse prévue de ses budgets en matière culturelle tout en prenant le relais d'une politique départementale qui après avoir uni tout un pan du secteur culturel, a produit des légions d'établissements d'enseignement artistique et d'élus

locaux mécontents, à tel point que la survie de certains établissements est en jeu. En l'absence d'une quelconque légitimité prescriptive en la matière, la métropole doit se faire des alliés pour exister, se faire entendre et insuffler une dynamique politique, ce qui passe par ce que Blondiaux et Sintomer (2002) appellent « l'impératif délibératif », une concertation extensive et sérieusement menée de tous les acteurs potentiellement impliqués dans la mise en œuvre d'une politique en faveur des enseignements artistiques. Comme l'illustre la figure 5, le périmètre de concertation proposé par la DCVA à l'exécutif métropolitain est relativement fourni et très hétérogène : il mobilise à la fois d'un cercle élargi d'experts et d'acteurs du monde de l'enseignement artistique (établissements d'enseignement artistique, écoles d'art, etc.), d'acteurs institutionnels (délégations métropolitaines, région, techniciens des communes, Université via le CFMI), de la société civile organisée (parents d'élèves, conseils de quartier...) et plus largement des citoyens métropolitains.

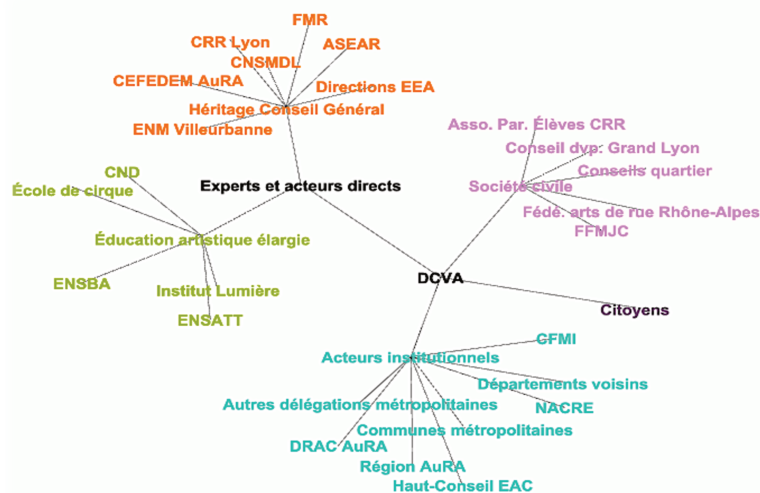


Figure 5: Reproduction de la proposition du réseau d'acteurs à concerter pour la création d'un SMEA. Source : DCVA [mars 2015]

Pour la DCVA, la mobilisation d'un tel réseau revêt un double intérêt. Tout d'abord il signale aux plans symboliques et pratiques l'existence de la métropole comme un nouvel acteur important du secteur culturel, marquant une rupture nette avec le passé du Grand Lyon. Ensuite, cette concertation permet théoriquement de légitimer, à l'appui d'une large participation, le résultat de la décision politique en matière culturelle et les éventuels changements budgétaires, organisationnels, logistiques qu'elle prévoit – même si elle expose théoriquement la métropole à la critique ainsi qu'aux demandes des différents acteurs concertés.

Pour résumer le discours par lequel la DCVA tente d'intéresser l'exécutif métropolitain à la réalisation d'un schéma des enseignements artistiques : il faut agir rapidement pour éviter une catastrophe financière qui pourra fortement délégitimer l'action de la métropole en matière culturelle à l'avenir, ses relations en interne avec les communes et ainsi son prestige à l'échelle régionale. Le glissement opéré est simple : pour avoir une politique culturelle, il faut construire une politique des enseignements artistiques et pour que cette dernière soit digne de ce nom, il faut faire, dans les meilleurs délais, une concertation élargie des différents acteurs techniques politiques et culturels.

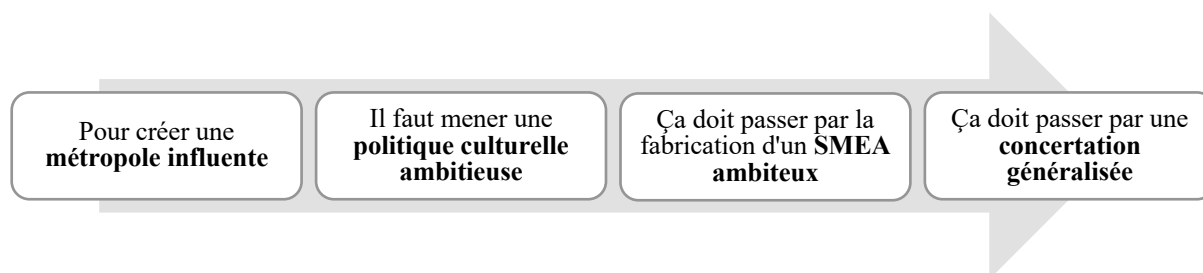


Figure 6: Résumé de la traduction déployée par la DCVA auprès de l'exécutif métropolitain [Réalisé à partir du Powerpoint « Projet culturel métropolitain : premières propositions d'orientation et de méthodologie », présenté le 24 mars 2015 au comité de direction générale de la Métropole de Lyon].

Si l'exécutif politique de la métropole ne manque pas de souligner l'intérêt général de la stratégie présentée par la DCVA, il est cependant très peu réceptif à tout ce « charabia » stratégique et à l'idée de rayonnement qui lui est sous-jacent. Pire encore il représente pour lui une prise de risque inconsidérée, l'assemblage proposé par la DCVA étant bien trop dangereux pour être mis en œuvre en l'état. Ce qui est au centre de cette épreuve, ce n'est pas le caractère tangible³¹⁵ des éléments portés à la connaissance de la métropole. Ce qui intéresse l'exécutif, à cet instant particulier de la structuration de la métropole, c'est la création de règles du jeu suffisamment claires pour organiser les relations entre la collectivité et les communes qui la composent, le Pacte de Cohérence métropolitain. Dans cette perspective, le stratagème que propose la DCVA est une prise de risque dangereuse. Avec ces histoires de concertation, de grand-messe, l'impératif délibératif risque de tourner au fiasco et la métropole ne veut pas passer pour un messie culturel : il y a bien trop à perdre à susciter des attentes que l'on ne pourra pas tenir à l'avenir ou à l'inverse faire naître des craintes qui pourront être difficilement effacées. La parole des quelques élus, directeurs d'établissements

³¹⁵ Nous reprenons ici le terme à Chateauraynaud (2004), qui le définit comme « tout ce qui résiste aux variations perceptuelles, instrumentales et argumentatives auxquelles le soumettent des acteurs dotés de représentations et d'intérêts divergents ».

et les considérations sur l'urgence de l'action transportées via le PowerPoint présenté à l'exécutif métropolitain paraissent bien futiles face à ce que représentent les règles du jeu métropolitain, qui sont la condition *sine qua non* de l'existence politique de la métropole tout court. Autrement dit, pour la métropole c'est mettre la charrue avant les bœufs que de vouloir concerter à ce stade de la structuration métropolitaine. Aussi, concerter à tout va est un risque qu'il n'est pas possible de prendre pour l'exécutif métropolitain qui demande à la DCVA de stopper ses travaux là où ils sont actuellement. La concertation souhaitée par la DCVA aura lieu une fois que les règles du jeu métropolitain – le Pacte de Cohérence métropolitain – seront votées, seulement à ce moment-là.

*
**

Cette épreuve, résumée à gros traits, montre que la DCVA ne parvient pas à détourner l'exécutif métropolitain de ce qui l'intéresse à ce moment-là, c'est-à-dire faire voter les règles du jeu de la relation entre la métropole et les communes. Les budgets, les tableaux Excel, les risques et les relations potentiellement houleuses n'y ont rien fait – les élus attendront par ailleurs – ce n'est pas ce qui compte pour le moment. Au moment où les relations entre les communes seront votées, il sera peut-être possible de concerter, mais pas avant. Ainsi là où la DCVA prévoyait démarrer la structuration de son action de développement des politiques culturelles et du SMEA elle se trouve bloquée par le politique.

La direction est confrontée à l'épineuse question de savoir comment bâtir sa légitimité à agir quand tout paraît s'embraser autour d'elle, quand les écoles paraissent mourir à petit feu, quand l'État ne finance plus suffisamment les conservatoires, quand les maires menacent de supprimer leurs subventions et que le corps politique métropolitain refuse de la laisser travailler. La situation est particulièrement complexe. La DCVA est déjà trop prise dans le réseau de l'enseignement artistique et ne peut pas se contenter d'un refus politique. Elle s'est déjà trop intéressée aux problèmes des EEA, elle a déjà trop tendu l'oreille aux maires et aux élus des communes pour se retirer sans dommages du jeu culturel. Elle ne peut pas non plus désavouer sa hiérarchie au risque de se le voir reprocher plus tard, voire de créer un scandale à l'échelle métropolitaine qui compromettrait personnellement ses membres. Comme le soulignent les archives de la direction, elle tente de faire appel de la décision, de rejouer la partie, de faire valoir à nouveau la solidité des arguments, de mobiliser de nouveaux alliés pour renverser la décision de l'exécutif métropolitain mais rien n'y fait : l'appel de la DCVA remontera jusqu'au président de la métropole... sans succès. Rien ne paraît plus urgent à la

métropole que de faire voter la structuration des rapports politiques en son sein. Le réseau mobilisé par les élus est bien trop puissant pour être balayé par la DCVA qui va devoir se passer, du moins temporairement d'un des alliés les plus nécessaires à son travail, l'exécutif métropolitain. C'est donc sans portage politique, voire pire, sans la volonté politique de mener un projet en matière culturelle que la DCVA se trouve à devoir gérer les appels, les plaintes, etc. Puisque l'abandon n'est pas une solution possible en ce qu'elle mènerait à la mort prématurée d'un projet métropolitain en matière de culture, les fonctionnaires de la DCVA sont contraints de jouer de la ruse et tentent de se faire de nouveaux alliés, de solidifier leurs énoncés. La direction affûte ses armes et tente de mobiliser le peu de réseau qu'elle a en propre. Sans mandat politique et dans une situation de flou quant aux relations avec les villes, elle est *a priori* impuissante.

2.1.3- Mètis technicienne contre politique politicienne ?

Deux stratégies sont mises en œuvre par la DCVA pour rester dans le circuit malgré la frustration résultant de l'interdiction de commencer les travaux de concertation sur le schéma métropolitain³¹⁶. La première c'est de temporiser en se mettant provisoirement dans les pantoufles de l'intervention départementale et la seconde, c'est de jouer de la *mètis* contre les logiques politiques, en infiltrant des espaces de discussion qui ne sont pas labellisés « politique culturelle » ou « enseignements artistiques » mais qui mobilisent les mêmes acteurs que ces derniers, pour entamer la concertation.

2.1.3.1- Se glisser dans le costume de son prédécesseur

La construction d'un programme d'action métropolitain, d'une somme de problèmes, passe ainsi dans un premier temps par une forme de passivité volontaire, par la continuation du réseau tel qu'il se présente ou plus précisément dans l'optique de l'expression de Fauconnet et Mauss précédemment citée de prendre la suite de l'institution précédente. Imposer sa volonté c'est paradoxalement, dans un premier temps, maintenir le *statu quo*, les inégalités, les avantages, pacifier les relations, bref c'est ici se fondre dans le costume de son prédécesseur, comme le souligne un des chargés de mission de la métropole lors de notre première rencontre fin 2017, un mois avant le vote du schéma en conseil métropolitain :

³¹⁶ Une ancienne stagiaire de la DCVA relate ainsi la situation dans son rapport de stage : « Cette situation de blocage institutionnel, en place dès mars 2015, n'a pas été simple à gérer pour l'ensemble de la Direction de la Culture, faisant face à la fois à une forte attente exprimée par les acteurs culturels, et pourtant frustrée de ne pouvoir avancer comme elle le souhaiterait avec l'ensemble de ses partenaires, dont notamment les communes ».

Depuis trois ans [...] on a repris des modes d'intervention qui étaient ceux du département du Rhône et de la communauté urbaine [...] on a d'abord continué de faire ce que faisait le département puisque de toute façon, il n'y avait pas d'autre choix... Il n'y avait pas d'autre choix légitime à faire que celui-là [CMML01].

Ou encore la vice-présidente « Culture » dans le compte rendu d'une réunion avec des élus et des techniciens locaux à la fin de l'année 2015 :

Pour réfléchir sur ces sujets [les modalités de l'intervention de la métropole en matière d'enseignements artistiques], il convient de ne pas polluer les débats en maintenant le soutien acquis grâce au Conseil Général [CR de la réunion du GT sur le PCM – 18/09/2015].

Pour résumer, la politique métropolitaine en matière d'enseignements artistiques, c'est dans un premier temps la reproduction d'une politique départementale à l'identique pour pouvoir dégager du temps afin de mesurer les forces, les acteurs, les intérêts de chacun et trouver des stratégies pour dompter ces forces, pour les retourner à son avantage, pour se rendre finalement indispensable.

2.1.3.2- Agir sous les radars

Le temps que se stabilise le pacte de cohérence métropolitain, instrument dont le contenu se négocie *a priori* hors du champ de compétences de la DCVA, les fonctionnaires de la DCVA sont tenus de continuer le travail de concertation déjà entamé. Côté pile, la direction continue de tenter de négocier avec l'exécutif pour avoir le droit de concerter³¹⁷, côté face, la DCVA met en œuvre une stratégie de concertation dissimulée, justifiée d'une part par l'urgence de la situation et d'autre part par la volonté de ne pas perdre de temps, de garder la face et de conserver la confiance des quelques personnes rencontrées jusqu'alors³¹⁸. La DCVA décide de continuer la « concertation » déjà entamée depuis sa prise de fonctions dans la perspective de bâtir des bases solides pour établir une politique dédiée à l'enseignement artistique, choix motivé tant par la détermination de certains de ses membres que par la pression, réelle ou supposée, du réseau artistique et administratif qui l'attend sur ce sujet. Comme nous l'avions

³¹⁷ Entre mars et mai 2015, le directeur de la DCVA tente, courriers et réunions à l'appui, de convaincre l'exécutif métropolitain de l'autoriser à commencer à concerter et rencontrer officiellement les représentants administratifs des communes métropolitaines et les élus, sans succès (Voir annexes « Épreuves, année 2015 »).

³¹⁸ Rétrospectivement, le directeur de la DCVA justifie ainsi l'engagement de sa direction dans ce sens : « À un moment, on s'est dit « on a des compétences obligatoires en enseignement artistique et en lecture publique, ça, c'est légitime. Il faut qu'on avance dessus ». Donc voilà, avançons d'abord là-dessus puisque c'est entre guillemets les champs sur lesquels, de toute façon, on est [...] légalement contraints, légitimes à avancer ».

souligné dans les lignes précédentes, la DCVA ne connaît pas, en dehors de quelques élus et quelques directions d'établissement, le territoire métropolitain. Elle ne dispose pas de cartes, de statistiques, de tableaux synoptiques. Elle connaît mal les rapports de force, les rivalités, les affinités entre les établissements, entre les communes. Peut-être plus que tout, elle ne sait pas très bien ce que veulent vraiment ces foules d'acteurs. Après tout, les rendez-vous déjà réalisés avec des directions ou des élus sont probablement le fait des acteurs les plus actifs, les plus mobilisés, ceux qui ont le plus à gagner ou à perdre de l'intervention métropolitaine et ne sont pas, à ce titre, représentatifs de ce qu'est l'enseignement artistique métropolitain. Cette cécité n'est pas un allié dans le rapport de force que la DCVA entretient avec l'exécutif. Elle ne l'est pas non plus pour faire valoir la solidité réelle des quelques pistes, problèmes, solutions déjà dégagées par la DCVA auprès des différents acteurs du secteur des enseignements artistiques. Pour ranger ces acteurs derrière la volonté de la DCVA, il est nécessaire de savoir ce qu'ils veulent, où ils sont et ce qu'ils sont. Pour reprendre le vocabulaire Latourien, la DCVA doit *durcir* les faits sur lesquels elle s'appuie pour se rendre éventuellement indispensable à la réalisation d'une politique en faveur des enseignements artistiques. C'est dans cette perspective que les fonctionnaires de la DCVA décident, après avoir reçu l'interdiction de concerter de l'exécutif métropolitain, d'entamer la construction d'un premier *mobile immuable*, un document qui permettra de fixer les identités de chacun des acteurs rencontrés, de les associer à des problèmes, des solutions et de les déplacer à sa guise. L'encadré suivant permet de donner à voir d'un côté la *métis* déployée par les fonctionnaires de la DCVA et de l'autre côté le réseau d'acteurs que la direction mobilise. Parce qu'elle peut disposer des ressources détenues par certains de ces membres (le directeur), la DCVA a accès à certains groupes sans avoir besoin de l'aval de la métropole ou passer par les élus des communes, évitant ainsi d'éventuels soupçons de la part de ces derniers. En effet, en tant qu'ancien président de l'association des DAC régionaux, le directeur de la DCVA a accès directement à une bonne partie des DAC des communes métropolitaines, « réseau » qu'il va rapidement mobiliser :

Bah à vrai dire, les élus de la métropole ne nous ont pas donné l'autorisation d'aller consulter les DAC dans l'optique de mettre sur pied une politique culturelle métropolitaine [...]. Donc on est passés par un biais [...] c'est les élus métropolitains qui ont été interpellés par un courrier des membres de l'association [l'ADDACARA], qui interpellait en gros sur "vous avez pris la compétence départementale sur la culture est-ce qu'on pourrait commencer à discuter là- dessus". C'est sur cette base-là qu'on a pu commencer à voir les directeurs et les

directrices des affaires culturelles. Mais pareil il ne fallait pas en faire trop grand bruit voilà
[SML01].

Ces rencontres avec les DAC permettent de compléter des données publiques souvent lacunaires et de recueillir des points de vue, de noter des oppositions entre communes ou les rapprochements prévus. Plus généralement, elles permettent de recueillir la « position » des communes, via leurs services culturels, vis-à-vis de l'action métropolitaine à venir.

Recueillir les attentes des communes : extrait du mémoire d'une stagiaire de la DCVA

« J'ai d'abord réalisé un premier état des lieux des politiques culturelles municipales à l'œuvre sur l'ensemble du territoire métropolitain. Le document a été élaboré à partir d'informations déjà disponibles à la Direction de la Culture, ainsi que grâce à des éléments provenant notamment des sites Internet des communes. En raison de l'interdiction d'entamer toute forme de concertation, aucune commune n'a pu être directement contactée pour la réalisation de ce document [...]. Concernant plus directement le travail de recueil des attentes [...] le premier moyen de commencer à les obtenir a été l'importante phase de rencontres ayant eu lieu entre les acteurs culturels et les Unités Lecture Publique et Politiques Culturelles, souvent dans le cadre du renouvellement des financements : rencontres avec la moitié des structures d'Enseignement Artistique, dans le cadre du renouvellement des subventions accordées par le Département du Rhône ; rencontre avec près de l'ensemble des 39 bibliothèques et médiathèques du réseau de la Médiathèque Départementale [...]; Nombreux rendez-vous entre la Direction Culture (notamment l'Unité de Politiques Culturelle) et les acteurs culturels du territoire, soutenus ou non.

En parallèle de cela, et malgré le blocage de la situation au sein des grandes instances, Jean Liège, a également décidé de mandater Angélique Dupont [...] pour aller à la rencontre de plusieurs communes, et pour les interroger [...] sur leurs attentes concernant la Métropole en matière culturelle. Ces rencontres, auxquelles j'ai pu assister, se sont déroulées entre mai et juin 2015 et n'ont concerné que les services culturels administratifs des communes, et non les élus, afin de conserver une certaine discrétion [...].

A ces temps d'échanges, menés de manière assez discrète et quasi-exclusivement avec les services techniques des communes, sont venus s'ajouter, à partir de fin juin 2015 [...] les représentants politiques des communes [...]. La Conférence Métropolitaine des Maires a décidé, dans le cadre de l'élaboration du Pacte de Cohérence métropolitain, de se diviser en six groupes thématiques, afin d'échanger et de débattre des différentes politiques publiques sur la base du questionnaire mené [...] auprès des maires des communes depuis le début de l'année. Le document de synthèse de la Direction de la Culture a donc pu s'enrichir, d'une part des différents éléments recueillis [...], et d'autre part, de l'ensemble des échanges ayant eu lieu au cours de la première session du groupe de travail « Culture et Sports ». Enfin la synthèse a pu se nourrir des réflexions recueillies au sein d'un autre espace de concertation entre la Métropole et les communes : le groupe de travail « Politique de la Ville et Politiques Sociales », composé des 15 communes signataires de la « Déclaration de Coopération Culturelle d'Agglomération ».

Ensuite, en mobilisant des espaces de rencontre dédiés à d'autres fins (renouvellement de financements), la DCVA peut consulter et recueillir plus précisément les attentes des directions d'établissement et ainsi compléter ce qu'elle pouvait savoir des quelques réunions qu'elle avait pu avoir avec ces dernières au tout début de l'année. Dans le même registre elle mobilise des résultats produits dans d'autres espaces, plus ouvertement politiques³¹⁹ et en lien direct avec les intérêts de l'exécutif métropolitain auxquels elle parvient à accéder via des moyens détournés (commissions du PCM, rencontres directes avec des élus) et s'appuie sur l'émergence de groupes de discussions susceptibles d'être mobilisés indépendamment d'une consultation (groupe de travail « politique de la ville »). Étala sur plusieurs mois, ce travail souterrain de recueil des attentes des différents acteurs du secteur culturel métropolitain s'achève par la production d'un premier rapport synthétique, un premier *mobile immuable* à partir duquel les quelques constats initiaux formulés par la DCVA vont pouvoir être infléchis et/ou renforcés par une foule de témoignages, consignés, classés, polis et rendus fragmentables. En somme, la parole des *communes*, terme derrière lequel se rangent indistinctement les témoignages policés d'élus, d'administratifs ou encore d'acteurs culturels, est devenue saisissable et cohérente parce que rassemblée en un seul point, en une seule synthèse. Ce document est un allié de choix dans la lutte qui oppose la DCVA à un exécutif toujours réticent à la laisser consulter publiquement, tout simplement parce que la DCVA est désormais le porte-parole de quelqu'un. Il permet de prendre de l'avance sur ce dernier au moment où il acceptera de laisser la DCVA consulter. Il a également une seconde fonction, celle de marquer auprès des acteurs culturels et administratifs déjà rencontrés l'intérêt que porte la DCVA vis-à-vis de sa mission, donnant ainsi l'image d'une direction dévouée, prête à tout pour continuer le travail, quitte à jouer avec les limites des règles du jeu métropolitain.

Aussi le fil des discussions relatives au PCM avance relativement bien à l'été 2015, ce qui mène l'exécutif métropolitain, au mois de juillet 2015, à autoriser la DCVA à consulter publiquement les acteurs culturels. Ainsi, à la mi-juillet 2015, la VPC est autorisée par l'exécutif à contacter l'ensemble des maires métropolitains pour les inviter à mobiliser leur administration municipale pour une concertation à venir concernant les questions culturelles,

³¹⁹ La distinction entre *technique* et *politique* fait partie des couples d'opposition omniprésents dans le discours indigène des membres de l'administration (nous signalons le terme en italique quand il se réfère à cet usage). Elle permet de signifier, par la fonction hiérarchique des membres présents plutôt que par le contenu des objets abordés (ou encore la manière de les aborder), les espaces dans lesquels des décisions peuvent être prises. Ainsi une réunion entre élus/adjointes/conseillers métropolitains est *politique* et une réunion entre un fonctionnaire de la DCVA et une DAC est *technique*. Cette distinction ne recouvre pas du tout le contenu des décisions, dans la mesure où, comme nous allons le voir, une bonne partie de la décision politique provient d'un ensemble hétérogène d'acteurs, majoritairement issus du domaine *technique*.

opération réalisée à travers un courrier envoyé à la totalité des maires métropolitains auquel il est joint la synthèse des attentes des communes, tout juste bouclée par la DCVA. Il est intéressant de noter que l'enrôlement de l'exécutif métropolitain reste précaire dans la mesure où ce dernier continue de freiner tout ce qui pourrait apparaître comme un signe avant-coureur d'une intervention métropolitaine volontariste :

La crainte exprimée par les élus métropolitains de se voir trop rapidement impliqués dans un domaine dont ils ne maîtrisent pas tous les aspects ne semble pas faiblir. En témoigne la décision prise en juillet 2015, de retirer du courrier de [la VPC] adressé aux maires la grille d'enquête qui aurait permis un premier état des lieux [...]. Elle a finalement été jugée encore trop prématurée par les représentants politiques de la Métropole. [Extrait du mémoire de M2 de SML01, ancienne stagiaire de la DCVA].

Ces réticences s'accompagnent également de la circonscription des thèmes à aborder avec les communes. Seuls les enseignements artistiques et la lecture publique pourront être sujets à discussion lors des concertations à venir. En dépit de ces limites, cette acceptation marque une première étape importante dans l'enrôlement de l'exécutif métropolitain qui, du fait de l'avancée des négociations sur les règles du jeu métropolitain accepte enfin que la DCVA concerte. Le schéma métropolitain des enseignements artistiques est, à ce stade, une potentialité qui se matérialise encore sous la forme d'un amas de problèmes et de solutions qu'il convient de soumettre aux acteurs culturels locaux, qui devront eux-mêmes être intéressés et enrôlés dans ce processus, ce que souligne cet extrait d'un programme de concertation rédigé par la DCVA au tout début du mois de juin 2015 (les passages soulignés ici le sont au départ) :

Dans l'optique de mettre en place un SMEA qui recueille l'adhésion des acteurs de la métropole et répondent à leurs besoins, il est proposé de mener une réflexion commune [«Organisation de la concertation pour l'établissement d'un SMEA» p. 2, DCVA, 3/06/2015].

Dès lors, on pourrait penser que la phase d'intéressement de ces acteurs est gagnée d'avance. Nous l'avons vu, la DCVA malgré sa faiblesse est déjà au centre du réseau culturel local et son travail dissimulé en faveur d'une première cartographie des attentes n'a que renforcé cette position. Néanmoins, il y a loin de la coupe aux lèvres et absolument rien n'indique qu'entre les problèmes et les solutions déjà repérés par la DCVA, les attentes pratiques des élus communaux, de leurs administrations, des directions d'établissements et les exigences politiques et financières de l'exécutif métropolitain, il y ait congruence.

2.2- Un dispositif d'intéressement et d' enrôlement croisé

Tout le monde est désormais d'accord sur le constat de la nécessité du cadrage des grandes lignes de l'intervention métropolitaine en matière d'enseignements artistiques. Reste à savoir sur quoi elle va reposer. Quelle politique pédagogique ? Quelle politique budgétaire ? Quels principes de justice redistributifs ? Quel équilibre avec les communes ? Loin d'être l'aboutissement du processus, l'acceptation de l'exécutif métropolitain ne signe que le point de départ d'un travail d'intéressement et d' enrôlement mené par la DCVA vers les autres acteurs qu'elle désigne comme légitimes. De nombreuses inconnues subsistent encore à ce stade. Le processus de traduction du SMEA nous semble caractérisé ici par un double travail d'intéressement et d' enrôlement mené par le biais d'une production collective des *mobiles immuables* supports de la décision et de la segmentation rigide de ce travail entre des espaces *politiques* et *techniques* ayant pour conséquence le maintien de l'alignement des acteurs, la production d'un accord collectif et l'invisibilisation progressive des motivations de chacun des acteurs enrôlés dans ce processus.

2.2.1- Rendre l'enseignement artistique visible... et indiscutable

Comme nous l'avons souligné auparavant, la DCVA n'arrive pas neuve dans la discussion au sujet de ce qu'il convient de faire ou de ne pas faire en matière d'enseignements artistiques. Elle est elle-même sujette à de nombreuses pressions, notamment économiques et doit composer avec un exécutif métropolitain relativement frileux sur les questions culturelles. Le premier travail entrepris par la DCVA à l'endroit des acteurs qu'elle a repéré depuis le début dans le réseau culturel métropolitain, va consister à durcir les faits sur lesquels elle s'appuie, afin de défendre les constats qu'elle a pu formuler auparavant.

2.2.1.1- La production collective d'un questionnaire sur les enseignements artistiques

Le lancement officiel de la concertation appelle de nouveaux enjeux pour la DCVA. Parmi eux se pose la question de savoir sur quelle base, sur quels constats légitimer la décision, les problèmes repérés, les axes de travail déjà entrepris ? Concerter c'est une chose, mais il faut bien y avoir quelque sur lequel s'appuyer pour le faire. Dans ce processus, le recueil des attentes des communes est un allié évident mais insuffisant. L'addition des subjectivités d'élus, de techniciens et de quelques directions d'établissement ne suffit pas à cadrer la discussion et n'offre pas de support concret à partir duquel discuter, d'autant plus que rien ne

suppose que cet ensemble d'individus soient d'accord entre eux. À l'inverse, les données récentes sur le territoire manquent cruellement et tous ces acteurs s'accordent à dire – DCVA comprise – qu'il serait pertinent de mettre en œuvre une enquête pour objectiver les forces en présence en matière d'enseignement artistique au niveau métropolitain. L'organisation d'une telle enquête n'est pas nouvelle, on la retrouve dans la rédaction de presque chaque schéma départemental des enseignements artistiques. Ce qui est plus original, c'est que la métropole se charge elle-même d'en assurer la direction et la réalisation³²⁰. Les conditions de la construction de cette enquête métropolitaine sur les enseignements artistiques est intéressante à double titre dans la mesure où, d'une part, elle permet de produire par le biais de la statistique une photographie relativement consensuelle de l'enseignement artistique métropolitain à partir de laquelle il va être possible d'émettre une somme de constats difficilement discutables et d'autre part parce que la production même des outils d'objectivation à partir desquels va être menée l'enquête (pour faire simple, le questionnaire) est l'occasion d'un rapprochement entre la DCVA et plusieurs associations professionnelles du secteur des enseignements artistiques. Cette collaboration agit tout à la fois comme une modalité d'intéressement des acteurs de l'enseignement artistique au processus de fabrication du schéma métropolitain et comme un moyen de « gouverner la critique »³²¹ de ces porte-parole du secteur de l'enseignement artistique. Il s'agit là d'un moyen de prévenir la potentielle délégitimation des résultats du questionnaire par la participation de potentiels acteurs critiques à la production des outils d'enquête, rendant, à terme, leur défection dans le processus de fabrication du SMEA plus difficile. Le processus de production du questionnaire, qui s'étale entre juin et octobre 2015, mobilise assidûment deux associations professionnelles d'établissements d'enseignement artistique et dans une moindre mesure la NACRe, une agence culturelle régionale. De nombreuses réunions et échanges de mails³²² permettent d'attester que les associations professionnelles ont tenu à ajouter ou modifier des éléments du questionnaire de départ, notamment dans la perspective de faire valoir les spécificités des écoles associatives (qui sont très représentées au sein d'une des deux associations professionnelles et plus largement au niveau de la métropole). Comme le suggèrent les extraits de mails échangés entre ces différents protagonistes (voir figure 7), la

³²⁰ Traditionnellement, cette tâche est assurée par les agences culturelles départementales ou régionales.

³²¹ Pour un développement bien plus étendu de la notion de « gouvernement de la critique » appliqué à une question bien plus vive que celle des enseignements artistiques, voir l'enquête socio-historique de Topçu (2013) au sujet du nucléaire.

³²² Entre les mois de mai et septembre, nous avons pu compter 5 réunions et une dizaine d'échanges de mails entre ces associations professionnelles et la DCVA, toutes reliées, directement ou indirectement à la préparation du questionnaire.

fabrication de l'outil même de recueil des données s'inscrit dans un système d'échanges et de rétributions entre la DCVA et les associations professionnelles. Nous y reviendrons juste après avoir exposé les raisons pour lesquelles la DCVA doit s'appuyer sur les associations professionnelles pour parvenir à ses fins.

Tout d'abord, la DCVA a besoin d'une enquête fiable et étoffée pour ancrer solidement le travail de « concertation » élargi qu'elle prévoit, et qui constitue une des conditions de légitimation du SMEA à venir. Pour cela il lui est nécessaire de recueillir le plus grand nombre de réponses et de s'assurer qu'elles soient fiables pour que les données produites soient « représentatives », c'est-à-dire les moins discutables possible. En l'absence de réseau bien solide avec la totalité des établissements du territoire, la DCVA doit passer par les associations professionnelles de l'enseignement artistique métropolitain, ce qu'elle fait rapidement dès le mois de juin 2015, comme l'indiquent ces extraits de comptes rendus de réunions :

Nécessité de bien penser la « communication » autour du questionnaire, en partenariat avec [Association professionnelle 1] ; il faudra bien faire comprendre aux structures l'intérêt qu'elles ont à répondre à ce questionnaire [Compte rendu de réunion, 25 juin 2015].

Les tests réalisés confirment que la densité du questionnaire implique d'y consacrer un temps important. On peut craindre d'avoir un [...] faible niveau qualitatif [...]. Importance [...] de bien accompagner l'envoi [du questionnaire], en insistant sur l'enjeu d'avoir des réponses assez exhaustives, y compris sur les questions ouvertes, en remplaçant le questionnaire dans la perspective du futur schéma et de la définition de nouveaux critères. Insister sur l'opportunité qu'il constitue de s'exprimer individuellement et de voir son avis pris en compte [...]. [L'association professionnelle 1] et [l'association professionnelle 2] relayeront ces messages auprès de leurs adhérents dans la continuité de l'envoi du questionnaire par la métropole [Compte rendu de réunion, 4 septembre 2015].

Comme l'illustrent ces deux extraits, la DCVA est tout à fait consciente de sa faiblesse (elle ne peut agir sans l'aide des autres) et par conséquent de la nécessité de passer par d'autres pour pouvoir *durcir les faits* qui découleront de cette enquête par questionnaire. Élément intéressant et loin d'être anodin, le questionnaire est présenté dans ces extraits relativement à l'intérêt qu'il recouvre pour les écoles et leurs directions. Comme l'indique le second compte rendu via un déplacement subtil nous informant sur les voies de l'intéressement des directions d'EEA à ce questionnaire, répondre à ce dernier c'est déjà pour les directions des EEA faire

valoir son avis, c'est un moyen, modeste mais non négligeable, d'exercer une influence sur le cours des choses et plus précisément sur la redéfinition des critères pédagogiques et économiques structurant le futur schéma métropolitain. Cette dépendance de la DCVA vis-à-vis des associations professionnelles (l'intérêt qu'elle revêt pour ces derniers) est soulignée par leurs membres à l'instar de ce directeur d'école membre d'une des deux associations :

Ils nous ont consultés sur le questionnaire et on l'a amendé un peu. C'était à cette époque où [le chargé de mission de la DCVA] il avait préparé un questionnaire pour faire l'état des lieux et il nous avait demandé ce que... on en pensait et on l'a validé en gros ce questionnaire [DEMA10].

Comme le souligne ce porte-parole d'une des deux associations professionnelles invitées par la DCVA à travailler sur le questionnaire, il est absolument nécessaire, du moment qu'elles sont consultées, de faire valoir les spécificités de leur fonctionnement auprès de la métropole et de faire en sorte qu'elles soient reconnues, prises au sérieux par la DCVA... et dans le questionnaire à partir duquel vont être produits des résultats sur lesquels vont s'appuyer la concertation à venir. Pour les écoles associatives, qui fonctionnent bien souvent grâce à des bénévoles, la mise en avant de ces particularités (le statut des bénévoles, du salariat fragmenté...) qui les caractérisent est un moyen de ne pas être pris au dépourvu par la statistique, qui pourrait bien faire du modèle de l'établissement public l'étalon du calcul métropolitain. C'est aussi, pour certains tenants de ces établissements, un moyen de faire valoir l'intérêt d'une professionnalisation du secteur en s'appuyant sur les dérives d'un modèle qui laisserait une trop grande place au bénévolat et qui serait un danger pour l'emploi et le développement des enseignements artistiques³²³.

Les extraits d'échanges de mails disponibles à la page suivante soulignent que les associations professionnelles sont effectivement intéressées et (activement) enrôlées dans le processus de production des moyens d'objectivation de l'enseignement artistique métropolitain. Si pour l'association régionale, la NACRe, le ton est résolument critique (cette agence occupe du fait de la prise en main du travail cartographique par la DCVA une position très périphérique dans le processus de construction du schéma, processus qu'elle fut d'ailleurs amenée à diriger par

³²³ On retrouve ici à l'échelle locale une manifestation des dynamiques de professionnalisation du champ culturel soulignées à un niveau plus général par Dubois (1999). Notons que ces dynamiques se nourrissent d'une critique aussi bien interne qu'externe des déboires administratifs (par exemple, voir p. 243 de cette thèse) d'un modèle d'EEA fonctionnant sur le bénévolat ou encore de la délégitimation de certains types de sociabilités qui lui sont traditionnellement associés (voir infra. p. 436 de cette thèse).

le passé), du côté des associations professionnelles, on peut remarquer que la participation critique à la fabrication du questionnaire s'accompagne d'une plus grande « intégration » au processus de fabrication du SMEA à venir, intégration qui se manifeste ici par le biais de l'invitation, comme le souligne la figure 7, à repérer sur le territoire métropolitain ce qui leur semble être des « bonnes pratiques » en matière d'enseignement artistique. Si elle permet aux associations professionnelles d'avoir leur mot à dire sur ce qu'est la qualité d'un établissement, cette invitation leur laisse la possibilité, au passage, de promouvoir leur propre établissement (les membres de ces associations professionnelles sont eux-mêmes des directeurs ou directrices d'EEA).

De : Membre de l'association professionnelle 2 [AP2]

Date : 15 juillet 2015

À : Chargé de mission DCVA

[...] En pièce jointe vous trouverez le questionnaire que X, directeur de l'école de musique de X [association] et moi-même avons travaillé ce matin [...] nous pouvons estimer le temps nécessaire pour remplir le document à 3 heures.

De : Chargé de mission DCVA

Date : 29 juillet 2015

À : Président AP2 ; Membres AP2

[...] Nous vous remercions pour le temps consacré à ce travail [...]. La plupart des remarques formulées ont été prises en compte, parfois à travers un changement de présentation plus profond [...]. Comme nous l'avions évoqué ensemble [...] nous souhaitons valoriser des bonnes pratiques et expériences illustrantes des établissements d'enseignement artistique du territoire métropolitain [...]. Nous sommes à l'écoute de vos éventuelles propositions en la matière.

De : Chargé de Mission NACRe

Date : 30 juillet 2015

À : Chargé de mission DCVA

[...] À la lecture du questionnaire, il me semble que la pratique collective est peu mise en avant, que ce soit au niveau des élèves ou des enseignants [...], ni en lien avec l'harmonie municipale [...]. En parcourant toutes ces questions sur le nombre d'élèves, les diplômes, les disciplines... je me demande comment cela va être exploité et utilisé pour définir une politique (mais je me trompe sans doute).

De : Président AP2

Date : 30 juillet 2015

À : Chargé de mission DCVA

[...] Nous sommes impliqués dans l'accueil périscolaire, est-ce bien ce qui est entendu dans « temps périscolaire » page 12 ? [...] Dans le point III [...] je pense que c'est mieux de recueillir la gestion bénévole de l'école de musique [...] valorisez-vous le temps du bénévolat ? [...] Pour les disciplines il faut ajouter Euphonium – Baryton.

Figure 7: Extraits de mails échangés entre la DCVA et des acteurs du secteur culturel dans le cadre de la fabrication d'un outil de cartographie de l'enseignement artistique métropolitain

Ce travail d'intéressement et d'enrôlement se parachève avec l'organisation au courant du mois d'octobre 2015 de cinq réunions « hors les murs » dans plusieurs communes du territoire métropolitain – couvrant ainsi les différents pôles géographiques de ce territoire (voir figure 12). Organisées et animées par les fonctionnaires de la DCVA et les représentants des organisations professionnelles, ces réunions visent à répondre aux éventuelles questions des directeurs, à expliciter les enjeux liés au questionnaire et à la fiabilité de ses résultats – autrement dit à achever le travail d'intéressement et d'enrôlement des directions d'EEA à l'endroit du PPO qu'est ce questionnaire.

2.2.1.2- Ce que veulent « officiellement » les élus locaux

Nous l'avons vu plus haut, le recueil des attentes des communes réalisé entre mars et juillet 2015 constitue un premier mobile immuable à partir duquel la DCVA peut, sans trop grand danger, se faire la porte-parole des communes auprès de ses différents interlocuteurs, comme le montre le document suivant, tiré du PowerPoint présenté par la DCVA aux DGS et aux DAC des communes métropolitaines :

3. Les attentes des communes vis-à-vis de la Métropole

Attentes des communes vis-à-vis de la Métropole (1)

- Attente d'une animation des coopérations, mutualisations des moyens à l'échelle des bassins de vie pour développer les projets communs, les échanges sur les dispositifs innovants...
- Refus d'une Métropole « normative » (par ex intervenant sur les fusions d'équipements communaux)

Enseignements artistiques

- Souhait d'une visibilité des critères de subvention sur le moyen et long termes
- Attente d'un schéma qualitatif et d'un accompagnement de la Métropole pour le mettre en œuvre
- Besoin d'une réflexion partagée sur les évolutions de l'éducation / enseignement artistiques

Figure 8 : Attentes des communes vis-à-vis de la métropole. Extrait du PowerPoint présenté par la DCVA aux DGS et DAC des communes métropolitaines (28/09/2015)

Néanmoins, parce qu'il a été réalisé préalablement à l'ouverture officielle de la consultation, il est attendu que ce document soit complété et amendé à partir de cette nouvelle consultation à venir. Ainsi, à côté de ce document, la DCVA concourt à la production d'un recueil des

attentes des élus et d'une cartographie de l'offre d'enseignement artistique, notamment à travers sa participation directe ou indirecte (par le biais de la VPC) aux groupes de travail visant à la préfiguration du pacte de cohérence métropolitain³²⁴. En effet, un des axes de travail du PCM, voté au mois de décembre 2015 (métropole de Lyon, 2015), est consacré aux enseignements artistiques et se matérialise par le biais d'un appel à manifestation d'intérêt (le n°20), lancé dans chacune des neuf Conférences Territoriales des Maires (CTM)³²⁵ composant la métropole, aux élus qui souhaitent s'engager dans une réflexion sur le sujet. Cette participation, certes limitée aux élus intéressés par la question des enseignements artistiques alimente directement le travail d'enquête réalisé en partenariat avec les associations professionnelles en ce qu'il complète le questionnaire en fournissant un appui qualitatif et politique aux constats quantitatifs du questionnaire sur l'enseignement artistique. Il met enfin en évidence l'enrôlement légal, réalisé par le biais du PCM, de certains élus dans le processus de construction du SMEA et plus largement de la politique culturelle métropolitaine à venir.

Tableau 18 : Orientations et attentes des maires [enseignements artistiques]

- | |
|--|
| <p>I - Attachement fort aux enseignements artistiques, essentiels pour la vitalité des communes [...] et l'épanouissement des habitants ;</p> <p>II - Volonté d'être davantage impliqués dans le projet pédagogique des écoles associatives ;</p> <p>III - Forte inquiétude sur la pérennité des modes de financement actuels :</p> <ul style="list-style-type: none">- Besoin de connaître les montants des subventions de la métropole sur 3 ans et les modalités d'application des nouveaux critères- Faire évoluer les modèles existants en 1°) réfléchissant collectivement sur l'évolution des projets des établissements 2°) renforçant les coopérations intercommunales voire la fusion de certaines écoles (souhait d'un bonus métropolitain pour les établissements qui acceptent) 3°) Développer des outils pour soutenir le bénévolat dans les associations (gestion administrative en particulier). <p>IV - Éveil, formation et pratique artistique tout au long de la vie :</p> <ul style="list-style-type: none">- Volonté de mieux articuler les temps des enfants dans le contexte de la réforme des rythmes scolaires- Enjeu bien compris de démocratisation, de passerelle entre l'offre scolaire et celle des établissements d'enseignement artistique <p>V - Réduction des inégalités aux pratiques artistiques</p> <ul style="list-style-type: none">- Volonté de réfléchir sur les politiques tarifaires- Volonté d'une action métropolitaine à l'endroit des citoyens des quartiers prioritaires- Encourager l'innovation pédagogique |
|--|

³²⁴ Comme le souligne un fonctionnaire de la DCVA : « il y a eu des temps où la vice-présidente elle est allée rencontrer les maires à chaque fois [...] ; Huit rencontres où du coup, le sujet de l'enseignement artistique a été abordé avec les maires sur le mode « Bah voilà, quelles sont vos attentes ? Quels sont vos ressentis ? ».

³²⁵ Les CTM sont, un peu à l'image des circonscriptions, des sous-découpages territoriaux de la métropole de Lyon.

VI - Parcours des élèves

- Volonté de travailler sur la complémentarité de l'offre à l'échelle des bassins de vie
- Vigilance sur la mobilité réelle des élèves et la nécessité de conserver une diversité dans les disciplines enseignées dans les communes

VII - Offre d'enseignement

- Hypothèse d'un élargissement du soutien métropolitain aux arts plastiques
- Développer la décentralisation à l'intérieur de la métropole et animer la vie culturelle locale au départ des grands événements métropolitains

Comme l'indique le tableau 18 (qui reproduit uniquement dans le domaine des enseignements artistiques les orientations exprimées en CTM par les maires participant à l'AMI n°20 du PCM), ce mobile immuable permet, au plan du contenu, de développer substantiellement les attentes recueillies auprès des élus et des techniciens au moins jusqu'en juillet 2015 tout en les légitimant, parce qu'ils s'appuient sur un protocole officiel doublement validé par les élus et l'exécutif métropolitain et parce qu'elles s'insèrent dans le cadre des appels à manifestation d'intérêt inscrits dans le cadre du Pacte de Cohérence Métropolitain. Ainsi, si ces objets peuvent théoriquement être l'objet d'un débat, cette opération s'avère quasi-impossible : ouvrir cette boîte noire c'est devoir affronter la totalité du réseau au départ duquel s'appuient ces constats, ce qui revient, ni plus ni moins, à remettre en question la colonne vertébrale du débat métropolitain (le PCM donc), la légitimité des techniciens qui ont conduit à l'instruire et celle des élus communaux et métropolitains qui l'ont votée.

Au-delà du fait qu'il rappelle de façon quasi-rituelle l'intérêt des élus locaux vis-à-vis des enseignements artistiques, ce document met en évidence une volonté de rapprochement des élus dans les affaires des établissements d'enseignement artistique. Tel que présenté à travers ce document, il semble que les élus désirent se pencher sur les questions pédagogiques (points II et V) ainsi que sur un ensemble d'éléments qui tiennent à la gestion de leur activité, en relation avec la réforme des rythmes scolaires notamment (point IV). S'il ne dit bien évidemment rien des positions individuelles des élus sur le sujet, on peut néanmoins souligner qu'ainsi organisé, le discours des élus est rendu transportable d'un point à l'autre, sans déformations majeures. Cet objet constitue dès lors un élément « objectif » sur lequel fabriquer des problèmes sur l'enseignement artistique.

2.2.1.3- Présenter des faits « durs »

Le double travail de quantification de l'enseignement artistique mené auprès des établissements par le truchement des associations professionnelles et de recueil des attentes

des élus au sein des CTM permet à la DCVA de dresser un portrait peu contestable de l'enseignement artistique métropolitain et resserre par là-même le cercle des acteurs pertinents dans le secteur de l'enseignement artistique en fixant leur identité. Cette fiabilité provient d'une part d'un taux de réponse très élevé (proche des 100%) au questionnaire qui est directement lié à l'implication des associations professionnelles (ainsi qu'au contexte qui pousse probablement les EEA à entrer en relation avec la métropole) et d'autre part de la participation de nombreux acteurs extérieurs à la DCVA dans le processus de fabrication du questionnaire.

Ce travail donne ainsi lieu à la production d'un document de synthèse d'une soixantaine de pages³²⁶ au sein duquel est décrit, point après point l'organisation de l'enseignement artistique métropolitain et qui s'organise comme suit :

- Portrait des établissements (histoire/géographie/statuts/affiliations diverses)
- Portrait des publics et de l'offre des établissements (âge/sexe/provenance/scolaires...)
- L'emploi dans les établissements (effectifs/qualification des personnels des EEA)
- Le budget des établissements (recettes/dépenses/investissements)
- L'organisation pédagogique (cursus/évaluation/disciplines/numérique)
- Diffusion dans les établissements (accueil d'artistes et productions artistiques)
- Locaux
- État des coopérations entre établissements (réseaux et partenariats existants)
- Enjeux exprimés (synthèse des enjeux repérés par les établissements)

Ces différents points permettent d'objectiver et de déplacer, graphiques à l'appui des foules d'acteurs. Il permet ainsi de mettre en évidence la relative précarité des enseignants et de la mettre en relation avec d'autres points, comme les redondances existantes entre offres pédagogiques d'un établissement à l'autre sur un même territoire. Il est intéressant de souligner que ce portrait quantitatif s'accompagne d'une synthèse des enjeux repérés par les directeurs d'établissements qui ont rempli le questionnaire envoyé par la métropole. Cette partie de l'enquête donne « ce que pensent les directions » de ce que devrait faire la métropole en matière d'enseignements artistiques, comme le résume cet extrait :

³²⁶ Le document complet est disponible dans le volume d'annexes.

De façon générale, est pointé un enjeu fort d'accompagnement de la mutation des établissements d'enseignement artistique. Quelles sont les attentes des différents publics ? Quels musiciens, comédiens, artistes amateurs souhaitons-nous former ? Quels types de pratiques amateurs souhaitons-nous développer ? [...] Ces questions, posées en amont, doivent conduire les établissements à réinterroger leur objet et élaborer des parcours, des contenus et dispositifs de formation adaptés, dont les formats seront parfois très différents des cursus traditionnels, qui renouvelleront les approches pédagogiques, et permettront d'atteindre de nouveaux objectifs. Certains évoquent les problématiques induites par les baisses des dotations de l'État aux collectivités territoriales et les défis que cette situation pose. Les baisses de subventions ont des conséquences importantes sur le volume et la nature de l'activité des structures, qui se trouvent donc confrontées, dans le même temps, à des difficultés financières sérieuses et à de profondes évolutions de leur activité. Le rôle de la métropole doit se situer dans l'accompagnement des structures vers un nouveau dynamisme de projet, pour dépasser les préoccupations de gestion de crise des financements, en développant un service porté sur la recherche, le développement et le rayonnement du réseau métropolitain (DCVA, 2016, p. 48).

Cet extrait met en évidence le rôle qu'attribuent les EEA à la métropole et appuie particulièrement sur un constat critique : la nécessité de réforme du fonctionnement des établissements qu'implique la baisse généralisée des subventions aux établissements. Plus précisément, les établissements soulignent, d'après le document, cinq attentes majeures : une plus grande coopération entre établissements (devant être pilotée par la métropole), une réflexion sur le parcours des élèves entre les établissements du territoire, le maintien des classes d'instruments dits « rares », le recalcul des critères sur lesquels est attribuée la subvention et enfin, la prise en compte des particularités des écoles associatives et de leurs difficultés propres dans le calcul de la subvention. Ces données sont précieuses pour la DCVA qui dispose maintenant d'un ensemble de ressources facilitant le travail d'intéressement et d' enrôlement des structures. On peut ainsi rappeler le constat de Latour (2005, p. 264), qui souligne que la meilleure manière de recruter des alliés pour rendre ce que l'on veut dire important, c'est « se laisser recruter par eux ». Rien de mieux que de savoir ce que les alliés veulent précisément pour le faire.

2.2.2- Maintenir les acteurs alignés

Des relations fréquentes avec un ensemble d'acteurs hétérogènes, des documents qui permettent de les transporter d'un point à l'autre, de traduire leurs intérêts. Cela suffit-il pour

autant à porter une politique ou encore à dépasser des antagonismes entre ces différents acteurs ? Ce n'est certainement pas le cas. Pour résumer les positions des différents acteurs en présence, on peut se référer à la figure suivante.

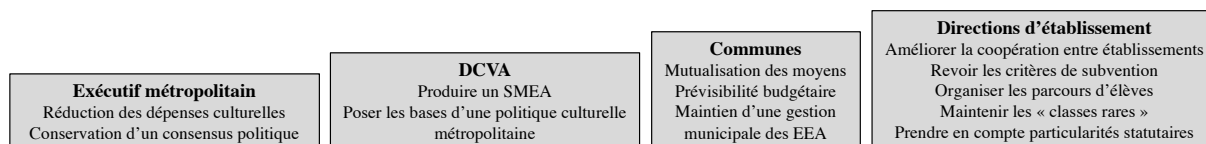


Figure 9 : Intérêts des différents macro-acteurs en présence

Comme l'indique ce schéma qui résume la situation, sans entrer dans la composition des macro-acteurs décrits, nous sommes en présence d'intérêts, pour une partie d'entre eux, divergents, qui, d'une manière ou d'une autre, doivent passer par le PPO qu'est le SMEA. Ainsi, pour atteindre ses fins, en premier lieu, la conservation d'un consensus politique local, l'exécutif métropolitain doit passer par l'étape du SMEA, tout comme les autres acteurs présentés ici : pas de prévisibilité budgétaire, ni potentielle révision des critères de financement des EEA sans SMEA... et pas de SMEA sans DCVA. Néanmoins, rien ne garantit que le PPO proposé par la direction tienne bien longtemps. Il n'est pas question ici de problèmes techniques liés à l'organisation même de la concertation mais à la capacité de maintenir alignés des acteurs qui se caractérisent par la divergence de tout ou partie de leurs intérêts. Au regard de l'état des forces en présence, il est tout à fait imaginable que l'exécutif métropolitain décide de mettre un terme aux concertations si les demandes d'autres acteurs venaient à être acceptées et introduites dans le projet de SMEA. Par exemple, la réduction des dépenses culturelles mise en avant par l'exécutif pourrait très bien se heurter à la volonté des directions d'établissement de maintenir des classes d'instruments rares, au fait de revoir les critères de subvention ou encore de négocier le volume même de l'enveloppe budgétaire métropolitaine dédiée aux enseignements artistiques. Aussi est-il probable que les directions, mises directement devant le projet de l'exécutif métropolitain de réduire des dépenses engagées dans le secteur des enseignements artistiques, dénoncent une supercherie : la concertation ne serait alors qu'un moyen de justifier politiquement une baisse de subvention prévue dès le départ. La solution trouvée par la DCVA pour pallier ce problème est celle du cloisonnement des espaces de discussion entre acteurs, solution qui débouche sur la réduction maximale de leur hétérogénéité et *in fine* sur la fabrication d'un outil capable de transporter des avis et besoins majoritaires.

2.2.2.1- « Cachez cet intérêt que je ne saurais voir »

Dès la fin du printemps 2015, la DCVA travaille à l’organisation concrète du processus de concertation destiné à légitimer auprès des différents acteurs engagés dans sa construction le schéma métropolitain à venir. Les traces de ce travail de réduction de l’incertitude donnent à voir la volonté de tenir à distance ce qui tient du *technique* et ce qui tient du *politique* (voir infra p. 307). Rien de bien original ici aussi dans la mesure où il est très rare que le travail de concertation pousse des acteurs issus de la sphère politique à travailler conjointement et sur le long terme avec des acteurs *techniques*. L’idée d’opérer une concertation en silos est justifiée, pour la DCVA, par le fait qu’il s’agisse de deux choses différentes, mobilisant deux types d’êtres différents (des *techniciens* et des *politiciens*) et des enjeux également de nature différente (des enjeux *techniques* et des enjeux *politiques*). Ce type de fonctionnement a le double avantage de créer des espaces discursifs relativement hermétiques qui permettent aux intérêts des acteurs qui s’y présentent d’être exprimés sans pour autant être diffusés tels quels à d’autres forums. Elle permet en premier lieu à la DCVA de déployer un ensemble d’arguments tout à la fois différents et ajustés pour justifier un même fait et faciliter l’intéressement des différents acteurs, comme en témoigne le tableau suivant (tableau 19).

Tableau 19: Modalités de présentation du Schéma aux acteurs (2015)

Titre/Source	Public	Date	Objectifs généraux du SMEA
Propositions d’orientation stratégique <i>PowerPoint</i>	Président/Directeur Général/Cabinet (Politique [Métro])	04/09/2015	« Faire un outil du développement du territoire par l’épanouissement individuel du plus grand nombre, le développement de la créativité et la fabrique du lien social »
GT Culture-Sport PCM <i>Compte rendu</i>	Maires métropolitains membres du GT Culture et Sport (politique [communes])	18/09/2015	« viser une meilleure intégration de l’enseignement artistique dans la vie de la cité. Accompagner les EEA à la demande des communes pour mutualiser des moyens et coopérer à l’échelle des bassins de vie »
Rencontre DGS-DAC <i>Compte rendu</i>	DGS/DAC (Technique)	28/09/2015	« viser une meilleure intégration de l’éducation et de l’enseignement artistique dans la cité »

C'est par le biais de cette architecture particulière qu'il est possible de faire tenir ensemble des intérêts politiques ouvertement tournés vers des fins économiques et des intérêts plus professionnels propres à la gestion même de l'activité des EEA. S'ils peuvent se côtoyer dans l'espace théorique de la concertation, c'est parce qu'ils ne se rencontrent jamais dans la pratique même de cette dernière. Le déplacement d'un énoncé ou d'un fait d'un espace à l'autre est toujours traduit sous le contrôle de la DCVA qui est garante de l'étanchéité de cette séparation. Ces espaces théoriquement hermétiques sont un appui pour opérer des déplacements sécurisés, rendus inscriptibles et déplaçables permettant *in fine* de refermer le sac de la décision sans laisser apparaître d'autres intérêts que ceux, polis et travaillés, fournis par la DCVA, au nom de ceux dont elle porte la parole. Elle permet de garantir, au moins théoriquement, l'existence d'espaces dans lesquels circulent des problèmes et des solutions cohérentes, non pas parce qu'ils sont nécessairement conciliables entre eux, mais parce qu'ils évoluent dans un même registre, d'ordre *politique* ou *technique*, comme le montre la figure suivante (fig.10), qui décrit l'espace de la négociation du schéma, tel qu'il est projeté par la DCVA à l'automne 2015.

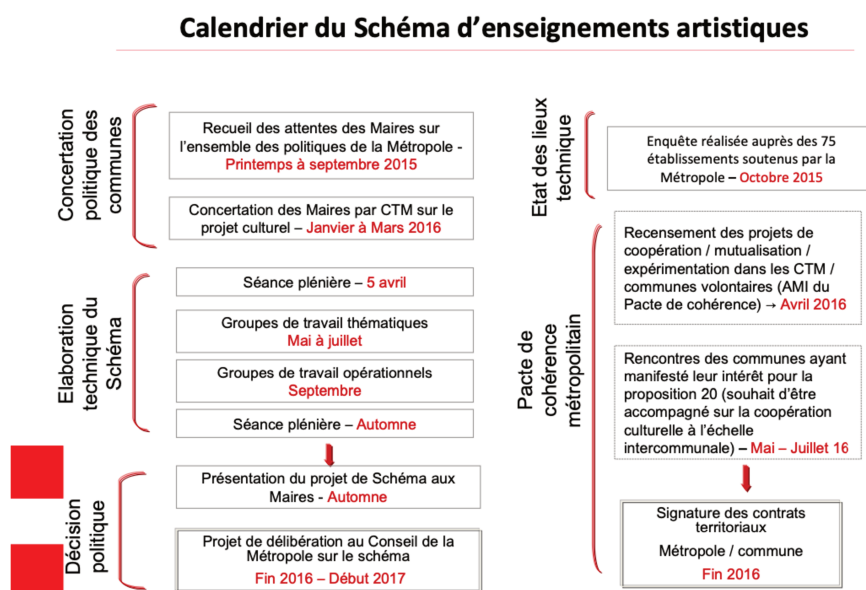


Figure 10: Calendrier prévisionnel de la concertation du SMEA (Rencontre DGS/DAC du 28/09/2015)

Si la temporalité proposée par schéma se heurtera par la suite aux incertitudes de l'organisation politique métropolitaine, il décrit parfaitement la scission technique/politique sur laquelle repose le processus de construction du SMEA. Comme l'indique la figure 10, le dispositif d'intéressement *politique* des élus communaux au SMEA passe par le biais d'un appel à manifestation d'intérêt (AMI) issu du Pacte de Cohérence

métropolitain (la proposition n°20 dans le schéma). Espace de discussion et de négociation politique territorialisé, la conférence territoriale des maires (CTM) permet aux édiles de discuter entre eux, à l'échelle d'un « bassin de vie », de sujets qui touchent plus largement la métropole. Cette échelle permet de s'accorder politiquement sur des problèmes et des solutions de proximité, et dans le cas des enseignements discuter de coopération intercommunale, de financements croisés voire de fusion d'établissement. C'est à partir de 2016 l'espace de discussion « politique » avec les communes plébiscité par la DCVA. Comme l'indique le terme « mutualisation », cet espace *politique* permet d'aborder des questions relativement sensibles à l'abri des agents communaux et de l'exécutif métropolitain tout en bénéficiant du soutien de la DCVA dans la délimitation des problèmes et des solutions liées à ce type de concertation. À l'intérieur du cercle « technique » cette stratégie de cloisonnement participe activement à l'enrôlement des acteurs notamment parce qu'elle permet de différencier plus finement les rôles, de proposer des sous-espaces de discussion ajustés aux besoins des différents acteurs, permettant d'éviter des tensions produites par la mise en équivalence trop brutale, dans l'espace de la concertation, d'acteurs occupant dans l'espace pratique de leur activité professionnelle quotidienne des positions asymétriques (par exemple une enseignante d'école associative et une DAC).

Si elle fait courir le risque de la multiplication de commissions et de sous-espaces aux fonctions indéfinies, elle renforce néanmoins la légitimité des concertations parce qu'elle permet aux acteurs susceptibles d'y participer d'imposer certaines de leurs exigences. Pour ne donner qu'un seul exemple, cet espace de concertation « technique » permet aux directions de rester les porte-parole incontestés de leurs établissements (en évitant le risque d'être publiquement désavoués par leur équipe pédagogique) et aux DAC des communes de ne pas être prises à partie par des agents en organisant les espaces de concertation avec les enseignants dans des forums spécifiques (voir figure 12). Cet exemple est tiré du compte rendu d'une négociation entre la DCVA et une association professionnelle au sujet d'une séance de lancement de la concertation technique du SMEA, reproduit ici :

Points de réaction/divergences avec le projet de la métropole :

- Volonté partagée de ne pas impliquer les élus.
- Inviter les DAC pourrait impliquer de ne pas inviter les enseignants, afin de privilégier, dans un 1^{er} temps, une rencontre et des échanges entre DAC et directeurs de structures.
- Les directeurs et les présidents de structures seront-ils invités ?
 - o Proposition de n'avoir qu'un représentant par structure (dans un souci de

capacité), choix de la personne désignée laissée à la discrétion des structures.

- Réserves de [association professionnelle] sur une co-organisation de l'événement de lancement, avec le fait d'être associé à la construction d'un schéma qui ne sera pas forcément plébiscité par la suite (déjà été le cas par le passé) ; risque de mise en difficulté vis-à-vis du rôle premier de [association professionnelle]
- Les deux propositions d'événements ont des philosophies très différentes : une rencontre interprofessionnelle d'un côté avec la volonté d'impliquer les enseignants pour les rendre acteurs du changement, et une concertation à caractère plus stratégique (voire politique) de l'autre.

→ Plutôt que d'essayer de concilier ces deux propositions en une journée, proposition que deux événements successifs soient-organisés : le premier par la métropole (concertation en novembre à destination des DAC et des directeurs de structures devant faire émerger les grands axes du futur schéma des enseignements artistiques), le second par [association professionnelle] (rencontre interprofessionnelle à une date à définir à destination des directeurs de structures et des enseignants permettant d'approfondir les thèmes dégagés dans le cadre du schéma).

Figure 11: Compte rendu de réunion entre la DCVA et une association professionnelle, 25 juin 2015.

On remarque avec cet exemple que le cloisonnement en sous-espaces de la concertation technique a des avantages pour les participants dans la mesure où il leur fournit tout à la fois une possibilité de s'exprimer, de potentiellement faire valoir leurs arguments et leurs points de vue sur l'avenir de l'enseignement artistique tout en permettant, par un cloisonnement soigneux des acteurs entre eux, à faire en sorte que cette parole se déploie dans un espace au sein duquel elle ne sera que minoritairement contredite. C'est dans cette perspective qu'est organisée, en amont de la présentation publique des résultats du questionnaire une rencontre, en partenariat avec le CNFPT, spécifiquement dédiée aux enseignants, dans laquelle, seules les directions d'établissement et les membres de la DCVA sont présents. À ce titre, il est impossible de dire que les enseignants n'ont pas participé à la réalisation du SMEA puisqu'ils ont été consultés (et que le compte rendu de leur participation a pu être versé à d'autres compte rendu), même s'ils n'ont pas pour autant pu échanger et débattre de vive voix avec des représentants des communes ou encore avec des élus. Parce qu'il cloisonne les espaces de discussion et qu'il réduit fortement la possibilité d'une critique transversale, une critique qui viserait en personne des êtres qui occupent une fonction différente (*technique vs politique*), ce dispositif d'intéressement permet en théorie de maintenir enrôlés les acteurs de la concertation.

L'idée d'un tel dispositif n'est en rien d'empêcher la critique des participants. Tout au contraire, elle permet théoriquement à ces derniers de déployer leurs arguments et leur critique dans des espaces au sein desquels ces critiques et ces arguments sont rendus

gouvernables parce que commensurables, rapportables à des données précises, des objets tangibles et des constats difficilement discutables, parce qu'en partie produits par les participants.

2.2.2.2- Concerter ou imposer les termes du débat ?

Nous en avons dit déjà beaucoup sur la forme des concertations, sur ce que le dispositif d'intéressement déployé par la DCVA autorise ou empêche théoriquement ceux qui y sont présents de faire. Le contenu de ces dernières, de ce qui y transite concrètement reste à préciser : nous ne savons encore guère comment se stabilisent les problèmes, les solutions égrenées au fil de ce processus et encore moins comment elles en viennent à être acceptées. La publication de l'enquête quantitative sur l'état de l'enseignement artistique métropolitain au mois de mars 2016, marque le début officiel de la concertation entre la DCVA et ses différents « partenaires techniques ». Une rencontre est organisée au début du mois d'avril 2016 pour présenter les résultats de cette enquête aux directions d'EEA, aux DAC, aux DGS communaux, aux associations professionnelles ou encore à quelques partenaires du secteur culturel métropolitain.

Cette rencontre accompagne l'envoi postal de l'enquête aux maires qui ne sont pas, comme nous l'avons souligné auparavant, conviés aux réunions *techniques*. Au-delà de la présentation des grands résultats de l'enquête, dont la rédaction s'est étalée tout au long de l'hiver 2015-2016, cette réunion a pour but d'annoncer les grands chantiers à venir, les grands axes sur lesquels vont se concentrer les tractations à venir, les grandes orientations du schéma sur lesquels des groupes de travail dédiés vont plancher. Il ne s'agit ni plus ni moins que de signaler à cette foule de personnes quels sont les sujets sur lesquels la DCVA juge qu'il est pertinent de travailler collectivement pour la rédaction du SMEA et plus généralement pour l'avenir de l'enseignement artistique métropolitain. Cette réunion constitue une épreuve majeure pour la DCVA dans la mesure où c'est la première fois qu'elle tente d'imposer de façon aussi nette sa volonté aux acteurs du monde de l'enseignement artistique. L'affaire n'est pas mince et elle met sur la balance la solidité du réseau de constats, d'objets, de tableaux, de la totalité des mobiles immuables produits jusqu'ici – à savoir la synthèse des attentes des maires, le diagnostic de l'offre par CTM, l'enquête sur les enseignements artistiques dans la métropole ainsi que les constats de l'atelier réalisé avec les enseignants quelques semaines auparavant (voir figure 12) – et sur lesquels s'appuie la DCVA pour définir les problèmes du

secteur, les axes sur lesquels il est nécessaire, pour la métropole (puisque la DCVA s'en fait la porte-parole ici), de travailler collectivement.

Cette épreuve est réussie haut la main par la DCVA : les thèmes qu'elle propose et qui sont autant de PPO par lesquels les concertés sont tenus de passer, sont acceptés par les acteurs présents. Mieux encore, elle est félicitée pour le travail de compilation qu'est l'enquête et qui répond à un besoin exprimé par de nombreux acteurs, c'est-à-dire une cartographie mise à jour de l'enseignement artistique de ses caractéristiques principales comme s'en souviennent ces directeurs d'école associative :

Je trouve qu'on a tous été impressionnés par le travail du chargé de mission. Il y a eu une très grosse enquête que nous avons tous d'ailleurs trouvée très lourde à remplir, mais ça a été vraiment exploité très bien, très bien exploité on était plusieurs à le dire [DEMA02].

[Le chargé de mission de la DCVA] a fait un gros travail assez fourni qu'on a d'ailleurs félicité à plusieurs reprises dans le travail de l'état des lieux. C'est très très bien fait, les questions étaient pas mal [DEMA10].

Aussi, le réseau de preuves sur lesquelles s'appuient les constats proposés par la DCVA ressort renforcé, légitimé de cette réunion. Du statut de projections hypothétiques, elles passent à celui d'éléments tangibles, sérieux, à partir desquels il est possible d'établir des constats solides. En effet, les pistes de travail proposées par la DCVA reposent toutes intégralement sur l'enquête quantitative ainsi que sur le recueil des attentes des maires, produites au sein des CTM (concertation *politique*). Les constats ainsi soulignés par la métropole sont rendus acceptables parce qu'ils sont censés refléter les grands enjeux qui se dégagent de l'enquête sur les enseignements artistiques. Enfin cette réunion est une réussite parce qu'elle est plébiscitée par un grand nombre d'acteurs (la fiche de présence remplie ce jour-là indique un peu plus de 80 participants, répartis à peu près équitablement entre directions et techniciens communaux). De la bouche de certains directeurs et participants, cela faisait longtemps qu'un tel événement n'avait pas mobilisé autant de monde sur le sujet.

Faire reposer les constats, les pistes de discussion sur un ensemble de mobiles immuables, qui autorisent à faire parler de nombreux acteurs sans qu'ils soient nécessairement présents permet à la DCVA d'opérer un premier coup de force consistant à transformer des choix politiques assumés (l'exécutif métropolitain opère des choix budgétaires en amont de la décision technique) en contraintes environnementales, contextuelles sur lesquelles il n'est pas

possible de revenir. La volonté métropolitaine de ne pas mener une politique budgétaire ambitieuse à l'endroit de l'enseignement artistique se transforme dès lors en un contexte dit de « rétractation budgétaire » qui touche tout le monde (directions d'EEA, édiles locaux...), parce que tout le monde le souligne : c'est donc un élément paysage à partir duquel il faut composer, pas un point sur lequel il est possible de négocier. Ce tour de force est rendu possible par les mobiles immuables qui permettent de déplacer la parole des élus métropolitains, de l'exécutif tout en la présentant de façon travaillée, polie, neutre au public présent. Ainsi, la DCVA parvient à imposer à son auditoire les sujets de réflexion suivants, qui sont autant de problèmes et de solutions sur lesquels débattre :

- Articuler éducation artistique et culturelle et enseignement spécialisé sur tous les temps de la vie
- Réduire les inégalités d'accès aux pratiques artistiques
- Organiser le parcours de l'élève de l'initiation au troisième cycle sur le territoire métropolitain
- Promouvoir l'établissement d'enseignement artistique ancré dans la cité, ouvert sur le territoire, ouvert à toutes les pratiques et proposant une offre diversifiée.

Le choix de concerter sur des thématiques comme celles-ci témoigne d'une certaine conception de l'enseignement artistique, de ses enjeux et de ses problèmes. En lisant en négatif ces quatre thèmes, on peut penser que 1°) l'enseignement artistique et l'EAC ne sont pas assez articulés et tendent à se concentrer uniquement sur des publics d'âge scolaire, 2°) que les établissements d'enseignement artistique tendent à perpétuer des inégalités d'accès, que le parcours des élèves sur le territoire métropolitain n'est pas suffisamment clair et enfin 3°) que le modèle d'établissement proposé en dernier lieu n'est pas encore existant mais constitue un avenir dont la généralisation est souhaitable. Trois thèmes transversaux et un point particulier sont ajoutés à ces points de réflexion :

- La formation des professionnels de l'enseignement artistique,
- Les coopérations entre établissements
- Les pratiques pédagogiques à l'heure du numérique.

S'ils ne satisfont pas nécessairement tout le monde, comme nous le montrerons par la suite, ces constats et ces pistes de discussion sont rendues incontournables du fait du réseau de preuves sur lesquels ils reposent. Ce n'est donc pas la lubie réformiste de la DCVA qui parle ici, pas plus que la volonté métropolitaine de faire des économies, c'est un réseau de constats objectifs difficilement discutables dont une partie proviennent, de plus, du public présent.

Processus de concertation « technique », vue résumée depuis DCVA (2015-2017)

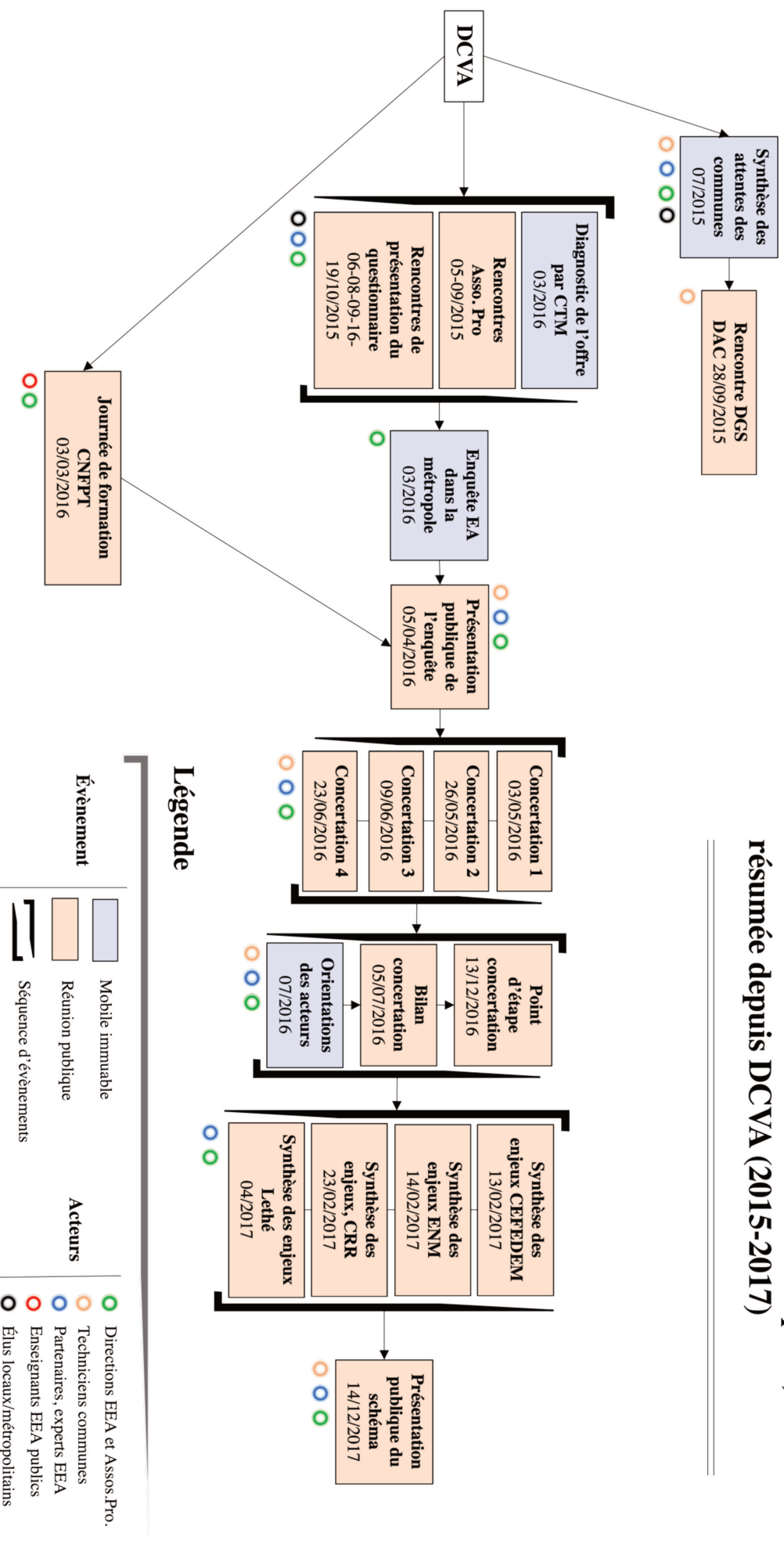


Figure 12: Processus de concertation "technique", vue résumée depuis le point de vue de la DCVA (2015-2017)

2.2.2.3- D'un réseau de « problèmes » à un réseau de « solutions »

L'organisation du travail de concertation public et officiel³²⁷ à partir des sujets choisis par la DCVA se divise en quatre séances distinctes les unes des autres, mobilisant des participants différents³²⁸ (directions/techniciens communaux/partenaires métropolitains de l'enseignement artistique, représentants de l'Éducation nationale, de la DRAC AuRA), devant donner lieu, *in fine*, à la production d'un document de synthèse faisant l'inventaire des propositions présentées comme étant celles issues de la concertation. Ce document censé refléter la nature de la délibération collective, servira de source principale à la rédaction finale du schéma. La concertation au sein de ces séances se déroule selon un processus récurrent :

- Introduction / présentation des participants ;
- Retour/justification du choix du thème de concertation à partir des différents mobiles immuables ;
- Présentation de l'enjeu de la journée et des « bonnes pratiques » qui l'accompagnent par un ou une spécialiste (expert administratif/sociologue, etc.) choisi par la DCVA ;
- Travail de propositions en deux ateliers mixtes (directions/DAC/membres d'associations professionnelles/partenaires culturels de la métropole) au départ d'une trame fournie par la DCVA livrant des questions pratiques³²⁹. Ce travail s'organise via des post-its devant permettre de repérer les grandes idées des participants. Ils doivent à terme voter deux mesures parmi celles qui ont été inscrites sur les post-it ;
- Travail (toujours en ateliers) de détermination du rôle que la métropole peut jouer par rapport à ces deux mesures (formation/animation/investissements/gouvernance/outils numériques) ;
- Synthèses en groupe complet.

Comme le précise ce fonctionnaire de la DCVA, ces concertations font l'objet d'un travail de préparation relativement intense et dont l'objectif avoué est de cadrer la discussion et le débat :

³²⁷ Nous signalons ici la face visible de la participation des différents acteurs à la construction du schéma, face qui ne doit pas, comme nous l'avons montré dans les lignes précédentes, se substituer aux « à-côtés, [aux] interstices » dont certains chercheurs rappellent utilement qu'ils constituent les lieux « dans lesquels se jouent le plus souvent [...] l'essentiel du jeu social » (Blondiaux & Fourniau, 2011, p. 21).

³²⁸ Les groupes de travail ont mobilisé un peu moins de 80 personnes. Les enseignants n'y ont pas été conviés.

³²⁹ Par exemple une des séances de la concertation démarrait sur cette question : « Quelles actions, quels projets quelles modalités d'organisation (...) favorisant l'articulation des temps de l'enfant et/ou la mixité des publics mériteraient d'être valorisés, accompagnés et/ou soutenus par la métropole ? ».

Sur [une des concertations] on a fait intervenir une des chercheuses qui avait travaillé sur le rapport de la NACRe [...], ça oriente un peu la discussion [...] on était quand même sur une lecture qui était bien définie, le cadre c'était celui-là malgré tout [...]. On a aussi fait attention, avec la connaissance qu'on avait des acteurs, à faire en sorte que ça ne soit pas contre-productif, de faire en sorte de ne pas mettre ensemble des personnes qui notoirement [...] se détestent et que ça pollue un peu le débat [CMML01].

Ces concertations font également l'objet d'un intense travail d'inscription du côté de la DCVA. En effet, le produit de chaque séance de concertation est dûment noté par les agents de la DCVA qui mettent au point une liste, pour chaque séance, des propositions des acteurs concernés. L'intérêt de cette liste est à nouveau de pouvoir raffiner et déplacer les discours exprimés au sein des différents ateliers de concertation. Comme le montre la figure 12, l'ensemble de ces quatre concertations thématiques donne lieu à une réunion de synthèse (05/07/2016) dans laquelle sont présentées les orientations et les solutions prises par les différents groupes concertés. Cette réunion de présentation des orientations prises par les participants aux groupes de travail thématiques agit comme un moyen de maintenir l'enrôlement des acteurs concertés dans le processus de production du SMEA et constitue la dernière étape du processus de concertation avant structuration des résultats de la concertation en interne. En effet, à partir du mois de juillet 2016, la DCVA commence un travail de structuration du SMEA à partir des enjeux, des attentes et des solutions exprimées dont l'aboutissement sera exposé aux acteurs du secteur le 13 décembre 2016 (voir figure 12). Cette réunion est, à notre sens, la seconde épreuve majeure du processus de construction du SMEA dans la mesure où elle remet en jeu la légitimité de la DCVA à proposer, au nom des acteurs concertés, des solutions respectant à la fois leurs problèmes et permettant de maintenir aligné l'ensemble des acteurs (y compris ceux qui se situent dans le champ de la *politique*). L'ébauche de SMEA qui est présentée aux acteurs lors de cette réunion est le fruit de la discussion entre les membres de la DCVA et la VPC ainsi que le développement des orientations prises par les acteurs concertés quelques mois auparavant. À nouveau, cette épreuve est un succès pour la DCVA dans la mesure où les différentes orientations qu'elle propose pour une première version du SMEA sont saluées, en dépit de quelques critiques et demandes de précisions³³⁰, par les acteurs présents. Cette réunion scelle ainsi le passage d'un

³³⁰ Ces critiques portent principalement sur les modalités de la sélection des mesures retenues parmi la liste des propositions élaborées en groupes de travail, la formulation de certains axes, objectifs, actions et l'oubli de certaines mesures. Le compte rendu de la réunion met en évidence la volonté métropolitaine de prise en compte de ces critiques.

réseau de problèmes, progressivement rendus indiscutables par un ensemble de mobiles immuables, eux-mêmes inscrits dans un dispositif de concertation contraignant, à un réseau de solutions ajustées à ces problèmes, produites par un ensemble d'acteurs par globalement représentatifs du secteur de l'enseignement artistique et légitimées par les modalités mêmes de leur participation à cette consultation.

Quelques indications sur les solutions apportées par la première version du SMEA

Le projet de SMEA présenté au mois de décembre 2016 aux acteurs de la concertation comporte 3 axes, 16 objectifs et 50 actions qui ont été déterminées à partir des 137 propositions des GT organisées au cours de l'été 2016.

Le plan d'action que propose la DCVA s'organise dans un premier temps autour de l'idée selon laquelle le SMEA est un outil « permettant de viser l'épanouissement et l'émancipation de tous ». Ce premier axe doit viser le « **renouvellement des modèles pédagogiques** », la mise en œuvre de mesures permettant le soutien par les établissements de « toutes les pratiques artistiques », la « prise en compte des attentes des publics éloignés », l'accueil et l'accompagnement de ces publics et enfin la « formation des professionnels » de l'enseignement artistique. Un second axe, intitulé « **une démarche globale d'éducation et de formation artistique** », propose un ensemble d'actions se donnant pour objectif de mettre en œuvre « l'EAC sur tous les temps de la vie des enfants et des jeunes », des temps de sur tous les temps de la vie, d'encourager les établissements à être « ouverts sur leurs territoires, vecteurs de lien social et outils d'attractivité et de rayonnement » et proposer des « liens avec les grands événements de la métropole lyonnaise ». Enfin un troisième axe baptisé « **une offre d'enseignements artistiques structurée sur le territoire métropolitain** » se donne comme objectifs « d'organiser l'offre pédagogique par bassin de vie », de « prendre en compte les spécificités des établissements de statut associatif », de « faciliter la continuité du parcours de l'élève », de « formaliser des missions métropolitaines » pour les CRR et CRD de la métropole, de « diversifier l'offre » des établissements, de la rendre identifiable et visible et enfin de « partager et valoriser les savoir-faire » existant au sein des établissements. Ces différents axes et objectifs, assez larges, s'accompagnent d'actions plus précises sur lesquelles la métropole précise les modalités de son intervention (accompagnement, subvention, développement d'outils métropolitains ou organisation de réseaux).

La version du schéma présentée aux acteurs de la concertation au mois de décembre 2016 propose indéniablement des réponses aux problèmes repérés initialement par les communes et les établissements. Elle propose en effet une rénovation des modalités de financement des établissements au départ d'exigences nouvelles articulées entre refonte pédagogique au sein des établissements (axe 1), organisation des relations de ces derniers avec l'EAC (axe 2) et

territorialisation de l'offre d'enseignements artistiques sur le territoire (axe 3). Désormais – et essentiellement du fait de la pression exercée par les nombreuses directions mécontentes du mode de calcul précédent – 80% de la subvention métropolitaine sera indexée sur la masse salariale totale des établissements et les 20% restants dépendront de la mise en œuvre des différentes actions contenues dans les trois axes du SMEA. Cette « technique » de calcul particulière « opérationnalisant l'instrument » (Lascoumes et Le Galès, 2004, p. 15) constitue le ressort incitatif principal de l'instrument, le résultat du compromis entre la DCVA et les directions d'EEA sur l'organisation technique de la distribution de la subvention métropolitaine. Au-delà de la teneur de ces axes, qui sont de toute évidence justifiés par les différents mobiles immuables produits jusqu'ici, la refonte des modalités de calcul de la subvention nous semble constituer la clé de voûte de cet agencement. En effet, la nouvelle modalité de calcul de la subvention constitue un compromis idéal entre les différents acteurs. Elle permet tout d'abord de rendre justice aux EEA dont la subvention actuelle ne reflète pas l'activité réelle. Cette mesure peut être perçue, pour les directions de ces établissements comme une victoire dans la mesure où elle permet aux structures les plus lésées par le calcul actuel de la subvention (et qui sont souvent les plus actives dans le processus de concertation) d'obtenir une subvention reconnaissant tout à la fois la nature de leurs pratiques et l'évolution de leur organisation administrative. Cette mesure garantit également l'adhésion de l'exécutif au SMEA parce qu'il touche aux modalités de distribution de la subvention et non pas à la taille de l'enveloppe budgétaire dédiée aux enseignements artistiques. Cette mesure ne fait courir aucun risque budgétaire à l'exécutif métropolitain. Du côté des communes, cette nouvelle modalité de calcul permet d'éclaircir l'avenir et la position de la métropole à leur égard dans la mesure où elles savent désormais ce qu'il faut faire pour prétendre à une subvention à court terme. Enfin pour la DCVA, cette mesure permet de faire évoluer les pratiques des établissements. Agissant comme un « levier » pour reprendre les termes utilisés par les fonctionnaires de la DCVA, cette modalité de calcul de la subvention incite très fortement les structures à suivre les actions préconisées dans la mesure où une partie non négligeable de la subvention dépend de leur mise en œuvre. Ce cahier des charges confère ainsi à l'action de la métropole en matière d'enseignements artistiques une direction visible. Cette version du SMEA constitue l'aboutissement du travail de consultation *technique*. Aussi, comme le montre la figure 12, seulement quelques réunions de « mise à jour » viennent ponctuer un processus de construction du schéma dont les acteurs techniques seront mis au courant de la version finale (peu différente sur le fond), un an plus tard, quelques jours avant son vote au conseil métropolitain.

2.3- « Des trous dans la raquette »

2.3.1- Tous intéressés pour concerter ?

Le dispositif d'intéressement décrit au fil des lignes précédentes permet de comprendre comment s'organise en pratique l'adhésion d'un ensemble d'acteurs bigarrés à un processus dont ils ne comprennent, chacun de leur côté, qu'une partie seulement des finalités. La description produite à partir des données et l'accent mis sur quelques subtilités du dispositif d'intéressement peuvent laisser à penser que ce dernier agit comme une sorte de machine implacable produisant automatiquement l'adhésion des participants. Ce n'est pas le cas. En effet, en dépit de ses spécificités le dispositif d'intéressement ne permet pas forcément de susciter l'adhésion de la totalité des acteurs qui y sont impliqués et n'oblige en rien la totalité des acteurs ciblés par la DCVA à formellement y participer. La simple consultation des listes de personnes présentes au fil des réunions organisées par la DCVA met en évidence de véritables « trous dans la raquette ». Si l'assiduité et l'adhésion au processus de concertation proposé par la DCVA est évidente chez certaines directions ou pour certains techniciens communaux, il demeure de nombreuses directions d'établissement et communes qui ne participent que sporadiquement ou pas du tout à la concertation, parce qu'elles n'en voient pas l'intérêt, parce qu'elles ont été déçues par l'organisation proposée ou tout simplement parce que la vie des institutions se telescope parfois avec celle des concertations, comme le souligne benoîtement ce directeur et le tableau récapitulatif qui suit :

Moi j'ai assisté à... une des dernières réunions de concertation donc c'était intéressant mais bon moi je prenais mon poste donc... j'étais en décalage, je préférais ne pas trop m'exprimer parce que je ne savais pas trop de quoi je parlais quoi [DEMA01].

Le tableau suivant (n°20) a été réalisé à partir de la compilation des fiches d'émargement des réunions publiques organisées durant le processus de concertation courant de 2015 à 2017. Il donne à voir les différences de participation à la concertation entre acteurs en mettant en avant le découpage *politique / technique* proposé par la métropole et les trois acteurs principaux qui le composent : les directions d'établissement, les techniciens communaux et les élus locaux. Pour en clarifier la lecture, le système alphabétique correspond aux principales réunions publiques et groupes de travail qui ont permis de construire le SMEA.

Tableau 20: Compte rendu des participations des acteurs aux concertations (2015-2017)

Villes	Technique												Politique			
	Dir. EEA						Tech.municipaux						Élus			
	B	C	D	E	F	G	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Commune 1		X	4	X	X	X			X	2	X	X	X	X		
Commune 2	X	X	4		X	X	X		X	2	X	X	X			
Ludon		X	1	X	X	X	X		X	1	X	X	X	X		X
Commune 4	X	X	1	X	X		X		X	2	X	X	X		X	
Commune 5		X	2	X	X	X	X		X	1	X	X	X	X		
Commune 6		X	3	X	X	X	X		X	1		X	X		X	
Commune 7		X	1	X	X	X	X		X	1	X	X			X	
Commune 8	X	X	1	X		X	X		X	1	X				X	
Commune 9		X	2	X	X	X	X				X				X	X
Commune 10		X	1	X	X	X			X			X	X	X		X
Commune 11		X	2	X	X	X	X		X	1	X					
Commune 12		X	1	X	X	X	X		X	1		X	X			
Commune 13		X	1	X	X	X	X		X				X	X		
Commune 14		X	1	X	X		X		X		X			X	X	X
Commune 15	X	X	2		X	X	X							X	X	
Commune 16		X					X		X	1	X	X	X	X	X	
La Motte du Pic	X	X	1	X	X	X								X		X
Commune 18		X	1			X	X			2				X		
Commune 19			1	X		X	X		X	1				X		
Commune 20							X		X	1	X	X	X	X		
Commune 21							X		X	1	X	X	X	X		
Commune 22		X	1	X		X			X	1						
Commune 23		X	1	X	X	X										
Mérival			1				X		X					X	X	
Commune 25		X				X			X					X		X
Commune 26		X	1				X		X							
Commune 27				X	X	X	X									
Commune 28		X	1	X	X											
Cailloux-sur-Saône		X	1	X			X									
Commune 30						X	X		X						X	
Commune 31					X		X					X			X	
Commune 32							X		X						X	
Commune 33		X										X	X	X		
Commune 34							X								X	X
Commune 35									X						X	
Commune 36		X										X				
Commune 37		X					X									
Commune 38									X							X
Commune 39						X							X			
Commune 40													X			X
Commune 41															X	X
Commune 42															X	X
Commune 43		X														
Commune 44									X							
Commune 45		X														
Commune 46							X									
Commune 47															X	
Commune 48																X
Commune 49						X										

« A » renvoie à la réunion DGS/DAC du 28/09/2015, « B », à la rencontre avec les enseignants organisés par le CNFPT (03/03/2016), « C » à la présentation publique des résultats de l'enquête sur les enseignements artistiques (05/04/2016), « D » aux quatre groupes de travail thématiques organisés par la DCVA entre mai et juin 2016. Le chiffre mentionne le nombre de participations (« 4 » signifiant que l'acteur a participé à tous les groupes thématiques). La lettre « E » renvoie à la réunion de restitution des concertations (05/07/2016), « F » au point d'étape organisé le 13/12/2016 et « G » à la réunion publique de présentation du SMEA finalisé (14/12/2017). Côté politique, « H » renvoie à la participation des maires au groupe de travail « culture et sport » préfigurant le PCM, « I », à la participation à la commission thématique « enseignements artistiques » du PCM et enfin « J », à la participation à la réunion finale de présentation du texte aux maires.

Sans qu'il soit exhaustif³³¹ et qu'il ne donne de détails sur les modalités d'intéressement et d'enrôlement des acteurs – ni sur la teneur des relations qu'ils entretiennent entre eux – ce tableau fournit néanmoins un aperçu de l'assiduité avec laquelle les différents acteurs participent aux espaces de discussion/concertation aménagés par la DCVA afin de construire le SMEA. Elle permet également, et ce n'est pas rien, de souligner que dix communes, sur les 59 qui composent la métropole, n'apparaissent pas dans le processus de construction du SMEA. Comme nous l'indique ce tableau, nous proposons un découpage tripartite entre les villes qui ont participé « très assidûment » à la concertation (1^{er} tiers), celles qui y ont participé avec assiduité (second tiers) et celles qui ont peu ou presque pas participé (dernier tiers). La finalité d'un tel tableau n'est pas ici d'orienter le propos dans le sens d'une accusation en non-représentativité du processus que nous avons décrit plus avant mais plutôt de mettre en évidence que le réseau de partenaires sur lesquels s'appuie la DCVA pour concerter comporte de nombreux vides. C'est une des faiblesses du dispositif d'intéressement proposé par la DCVA que de produire des participations *techniques* qui peuvent ne pas être suivies par le *politique* et inversement.

³³¹ En effet, il est illusoire de penser que l'intéressement et l'enrôlement des acteurs ne passe que par des réunions physiques. Comme le montrent les archives que nous avons pu consulter, les lettres, les appels téléphoniques, comptes rendus et les mails sont omniprésents dans les relations que nouent la DCVA avec ses différents « partenaires ». Si ces médiations ne doivent pas être minorées, les réunions occupent néanmoins une place toute particulière pour les différents acteurs concernés par le processus de concertation, tant au plan pratique qu'au plan symbolique : ce qui s'y dit est systématiquement inscrit et, du fait que la parole y soit publique, elle revêt de facto une certaine importance, raison pour laquelle nous nous sommes appuyés sur ces réunions pour retracer l'assiduité des différents acteurs. Cartographie imparfaite de l'assiduité des acteurs, mais cartographie quand même.

Le tableau montre que des techniciens communaux participent au processus de concertation sans que leurs homologues élus ne participent à l'élaboration *politique* du texte (que ce soit directement ou par le truchement d'un axe thématique d'une conférence territoriale des maires). C'est notamment le cas pour les communes 2, 11 et 12. Au sein même de l'espace technique, il arrive également que des directions d'établissements soient activement mobilisées dans le processus de concertation et que les techniciens de leur commune y soient absents. C'est le cas des villes n°9, 15, 23 ou encore d'une des communes dans lesquelles nous avons enquêté : la Motte-du-Pic. Bref, si de toute évidence, maillage fin entre acteurs il y a, ce maillage mérite d'être étudié de plus près et à partir des vides qui le constituent, ce que nous ferons dans le chapitre suivant.

Un constat similaire peut s'appliquer à une partie des mobiles immuables produits par la DCVA. En dehors de l'enquête quantitative sur les enseignements artistiques qui frôle le taux de réponse de 100%, on ne peut pas vraiment dire que les autres mobiles immuables soient complètement représentatifs de la population au nom de laquelle ils entendent parler. S'ils le sont probablement suffisamment pour que le réseau de faits tienne face aux participants de la concertation, ils ne représentent la totalité des élus métropolitains. Il en va de même pour les communes qui ont décidé de participer au travail en CTM sur les enseignements artistiques. Dans la mesure où cette participation relève d'un choix communal avant tout, de nombreuses communes n'ont pas jugé opportun d'être présents dans ces réunions et donc de se « placer » politiquement, à l'échelle métropolitaine, vis-à-vis des enseignements artistiques. La rencontre avec les directions d'établissements dans la seconde partie de notre enquête nous a montré dans quelle mesure cet élément n'est pas du tout un détail : on saisit très rapidement la différence entre une direction qui a participé activement au processus de concertation et une direction qui y est très peu ou pas du tout allée.

2.3.2- Intéressés, enrôlés... et convaincus ?

Après avoir passé beaucoup de temps à décrire le dispositif d'intéressement et les modalités d'enrôlement des différents acteurs impliqués dans la construction du SMEA, on pourrait penser que tout le monde ressort convaincu de ce processus, ou même que les contraintes induites par le fonctionnement du dispositif peuvent être élargies à la position même des acteurs. C'est là une erreur grossière. De nombreux travaux montrent qu'il est tout à fait possible pour des acteurs critiques et réflexifs d'évoluer au sein d'un dispositif qu'ils ne

cautionnent pas³³², charge à eux de gérer les éventuelles tensions et contradictions qui découlent de cet état de fait (Lantheaume et al., 2008).

En effet, tant du côté des entretiens avec les directions que dans les comptes rendus de réunions, il y a une permanence de la critique ainsi qu’une certaine désillusion, particulièrement du côté des directions. Trois critiques générales nous semblent après analyse, structurer le discours des directions qui ont participé aux processus de concertation. La première critique concerne la structuration même du processus de concertation, comme le montre cet extrait d’entretien :

C’est-à-dire que dans leur concertation et c’est peut-être ça aussi ou moi je vais mettre un bémol là-dessus, ils ont fait la concertation avec les élus donc sur le territoire [...] donc sur ce bassin de vie là, ils ont rencontré les maires pour leur demander dans un premier temps [...] ce qu’ils pensaient des établissements d’enseignement artistique. Mais en aucun cas par exemple le maire de Diveux... nous on est plutôt... pas en conflit mais en tous cas ce n’est pas facile quoi... donc ça aurait été peut-être intéressant de servir un peu de médiation justement sur cette idée [DEMA06].

Ce directeur d’association met en avant le fait que les grands découpages opérés au sein de la concertation technique s’appuient sur l’idée que les rapports entre les EEA et les responsables culturels des communes sont pacifiés et qu’à ce titre le recueil des attentes des maires vis-à-vis des enseignements artistiques postule que les maires... ont des attentes éclairées à cet égard, ce qui ne semble pas être toujours le cas. Comme ce directeur le souligne, les concertations auraient pu jouer un rôle de médiation entre le *politique* et les directions d’établissements publics et associatifs. Si dialogue il y a eu, il a toujours été médié, à distance, par le biais des mobiles immuables produits par la DCVA, fragmentés, reformulés, assemblés et déplacés de PowerPoint en compte rendu de réunion. La seconde critique soulevée par les directions d’établissement ont trait à ce qui se cache derrière les concertations. En effet, plusieurs d’entre elles mettent en avant le caractère quelque peu superficiel d’un processus dont, au moins une partie des conclusions finales étaient entendues dès le départ :

Mon sentiment c’est qu’ils sont arrivés aux conclusions auxquelles de toute façon ils pensaient arriver. Mais qui sont quelque part assez logique. Ce qui est intéressant c’est qu’ils ont

³³² Pour ne donner qu’un exemple, on trouvera une analyse très parlante de cette situation dans l’étude de Giry et Schultz (2017), qui s’intéresse à la relation critique, parfois ambivalente qu’entretiennent des chercheurs français à un dispositif de financement par projet de la recherche, celui de l’Agence Nationale de la Recherche.

permis un dialogue de toute façon et puis la dernière réunion métropole puisque j'ai pu faire... ils nous présentaient le schéma qui allait être mis sur pied donc finalement ce qu'on va faire c'est ça, ça et ça. Finalement deux ans avant notre objectif c'était de faire ça, ça et ça. Deux ans pour en arriver à la même chose... [DEMA01].

Si les conclusions qu'il présente sont tout à fait limpides, la nuance dans le propos de ce directeur nous semble caractéristique des contraintes imposées au déploiement de la critique au sein du dispositif d'intéressement et d' enrôlement bâti par la DCVA. Si cette critique peut s'exprimer librement *a posteriori* ou à demi-mot au moment où se déroulent les concertations, elle reste néanmoins contrainte par l'opportunité qui est donnée à ces directions de participer au processus de fabrication du SMEA : si elle déplore le jeu de dupes qu'est probablement la concertation, cette directrice est contrainte de reconnaître que le dialogue organisé par la DCVA était utile, voire nécessaire. Enfin la troisième critique, que l'on peut considérer comme un développement de la seconde, est liée aux fins explicitement économiques du processus de concertation en particulier et du SMEA en général comme le regrette cette directrice :

on est sur de la déception et puis l'expression « la montagne qui a accouché d'une souris » c'est là-bas que je l'ai entendue le plus [...] avant les écoles pouvaient compter sur un pourcentage de la masse salariale ce qui fait que le montant des subventions pouvait être différent d'une année sur l'autre et là ce qu'on a compris, la métropole dispose d'un budget qui sera le même tous les ans qui sera probablement en diminution et que ce sera un gâteau qui sera à partager entre un nombre de structures de plus en plus grand [DEMA02].

Ou encore cette autre directrice d'école associative :

Ça n'a pas empêché dans le cadre de ces concertations que cette subvention de fonctionnement baisse pour nous, de plus de 10 000 euros entre le passage entre le Département et la métropole [...]. Très vite je me suis rendue compte que la notion même de... d'utopie qui est de dire « mais les politiques, effectivement ils veulent travailler à la mise en place d'un projet d'éducation et d'enseignement artistique sur un territoire donné parce que c'est extrêmement important dans le contexte actuel de faire en sorte que l'individu s'exprime, etc. notamment par la musique », était quand même lié à un aspect budgétaire de réduction voilà des fonds propres de chaque... de chaque collectivité et de chaque structure [DEMA04].

Plus rarement, d'autres directeurs vont jusqu'à remettre en cause la capacité des élus métropolitains à véritablement comprendre le résultat final de la concertation, le schéma,

parce que le fonctionnement de la métropole ne permettrait pas véritablement le débat et la compréhension profonde des enjeux liés au SMEA et à l'enseignement artistique. C'est en somme ce que relate ce directeur d'association, qui s'appuie sur les dires de « son » maire :

Mon maire à Le Doubé ils ont voté à un truc quand on sait... alors il m'a expliqué, il est élu à la métropole donc le maire de Le Doubé « moi quand je vais voter machin je ramène (incompréhensible) maintenant ça tient dans un iPad de base... On a rien consulté... on a les dossiers quinze jours avant le vote donc ça vote à la pelle ». C'est très... anti-démocratique un peu [...] c'est une mascarade de démocratie parce qu'ils votent mais ils savent pas ce qu'ils votent... [DEMA10].

Si toutes les directions que nous avons pu interroger sur ce sujet ne sont pas aussi critiques que ces quelques extraits (de fait certaines directions n'ont absolument rien à redire sur le processus de concertation), il se dégage de ces exemples une sorte d'apathie, de désenchantement vis-à-vis du politique que l'on a pu observer au tout début de notre enquête, au moment de la « présentation publique du schéma aux partenaires » au milieu du mois de décembre 2017.

Si le processus de concertation en particulier et d'instrumentation est parfois bousculé par la critique, on peut faire un pas de côté et observer l'influence qu'a joué l'organisation même de l'espace politique métropolitain sur son fonctionnement. Les nombreux retards dans le processus de construction du texte sont souvent le fait d'édiles mécontents de n'avoir pas été suffisamment concertés. C'est la raison pour laquelle le début des concertations, initialement prévu au mois de novembre 2015, avant la production de l'enquête quantitative sur les enseignements artistiques, n'a eu lieu qu'au mois d'avril de l'année suivante. Autre élément important, le vote du budget métropolitain, élément qui paraît *a priori* éloigné du processus de traduction du SMEA mais sur lequel repose toute la crédibilité de la DCVA à être légitime à concerter. En effet, à quoi bon travailler collectivement à la rédaction d'un texte qui régulera une subvention ridicule ? Aussi, tout au long du processus, on observe que les fonctionnaires de la DCVA sont périodiquement mis en difficulté par les tractations préalables au vote du budget de la métropole (voir décompte des « épreuves » en annexes). Ils mobilisent alors les productions de la concertation en cours auprès de l'exécutif métropolitain pour faire en sorte de contenir les baisses de budget prévues dans des limites acceptables.

Ces tensions dans l'enrôlement de l'exécutif métropolitain vis-à-vis des enseignements artistiques donnent à voir tout à la fois, le travail de « maintenance » opéré par la DCVA vis-à-vis de l'exécutif métropolitain, sans lequel toute la concertation peut s'effondrer et la constance de la volonté initiale de cet exécutif de ne pas investir dans l'enseignement artistique. Cette double perspective s'observe dans les négociations budgétaires ayant cours entre la DCVA et l'exécutif au cours de l'année 2016 puis de l'année 2017 : en réponse à une demande très étayée de précisions sur les baisses de budgets prévues par l'exécutif en matière d'EA pour l'année 2017, adressée au président de la métropole et à son cabinet, une réponse lapidaire du premier [1°) *On dépense moins.* 2°) *Pour dépenser moins on pousse à la mutualisation dans les communes*] :

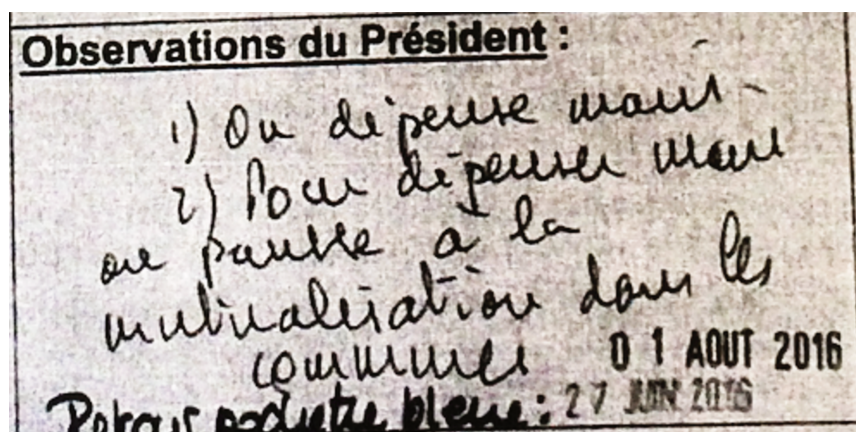


Figure 13: Détail d'un bulletin navette courrier entre la DCVA et le cabinet du président de la métropole (daté du 1er août 2016).

Elle s'observe un an plus tard, quelques mois avant le vote définitif du SMEA en commission au moment où la DCVA tente de faire valoir l'idée qu'une baisse massive de budget avant la mise en œuvre officielle du SMEA enverrait un mauvais message aux établissements et aux communes. Les péripéties électorales ont également un effet sur l'organisation du processus de traduction du SMEA. La nomination de Gérard Collomb au poste de ministre de l'Intérieur à la mi-2017 a également eu un effet non négligeable dans l'intéressement d'un exécutif métropolitain qui s'est soudainement recomposé. Quelques mois de retard ont ainsi résulté de cette nomination et amené la DCVA et la VPC à devoir convaincre à nouveau un exécutif qui, de toute évidence, s'il pouvait influencer sur le cours des travaux, ne pouvait sans dommages les stopper ou les remettre totalement à plat.

3- Un accord sur des finalités extra-culturelles ?

3.1- La validation politique du texte

3.1.1- Anticiper des prises illégitimes

Avec l'achèvement du processus de concertation technique démarre un intense travail d'écriture pour la DCVA, un travail de reformulation et de remise en ordre des propositions mises en avant durant la concertation avec ses « partenaires », un travail de mise en cohérence visant à encadrer la réception du contenu final du SMEA. Comme le souligne Ball (1994, p. 16), qui s'intéresse davantage aux réformes nationales qu'à des instruments plus localisés, il est habituel d'observer que les « policy authors do make concerted efforts to assert such control by the means at their disposal, to achieve a 'correct' reading³³³ ». Dans le cas du SMEA, il s'agit là d'un travail qui ne se formalise pas nécessairement à travers de grandes réunions publiques mais plutôt sous la forme d'échanges plus restreints entre trois acteurs principaux, le chargé de mission aux enseignements artistiques de la DCVA, le directeur de la DCVA et la VPC (qui joue dans ce processus d'écriture du schéma un rôle de pré-validation politique) et l'exécutif métropolitain. Comme le décrit, quelques mois après ces négociations, le chargé de mission aux enseignements artistiques de la DCVA, ce travail de mise en cohérence politique a entraîné quelques remises en forme du projet initial :

De janvier à l'été 2017 où on a eu beaucoup d'interactions dont certaines vraiment passionnantes [...]. Voilà des échanges avec... par exemple on a eu un temps avec la directrice de cabinet du président et on a tout relu. On a relu tout ce qu'on avait écrit, le projet de schéma, ligne par ligne, etc. on a eu des échanges de fond en fait sur... parce ce que qui était intéressant... elle en fait une lecture uniquement politique et du coup c'était passionnant [...] parce que venant du truc technique c'était vraiment riche que de voir ça confronté à une lecture entièrement politique. Donc voilà et malgré tout ce qui a été intéressant dans cet exercice-là c'est qu'on a pas modifié grand-chose par rapport à ce qui a été écrit au départ, c'est-à-dire qu'en fait le prisme de... enfin je sais pas on aurait pu se dire « là ils vont enlever tout ce qui paraît trop ambitieux » et finalement pas tant que ça, il y a des

³³³ Insatisfait du flou régnant autour de l'usage du terme, Ball (1994, p. 14-27) propose de définir une politique publique à la fois comme un texte (*policy as a text*), c'est-à-dire un contenu qui doit être analysé à partir des conditions de sa production, de la variété de ses médiations, réceptions, ou encore de son évitement (donnant à voir de son point de vue *l'agency* du travail politique) et comme un discours (*policy as discourse*), c'est-à-dire comme un cadre normatif, un régime de vérité (donnant à voir la dimension *structurale* du travail politique).

choses qu'on a du retravailler et tout ça mais l'esprit qui s'est dégagé de la concertation qui a donné corps au schéma n'a pas été trop affectée par cet exercice-là [CMML01].

L'exemple de la discussion qu'engage le chargé de mission avec la directrice de cabinet du président donne à voir une des dimensions du travail de traduction du texte par l'exécutif métropolitain : anticiper dans le dispositif textuel que constitue le SMEA, les potentielles traductions « déviantes » et faire en sorte de les limiter le plus possible, en agissant sur le contenu même du texte. Dans la perspective caractéristique d'une éthique de responsabilité toute bureaucratique, l'exemple ci-dessus illustre le travail proprement politique de détection des potentielles prises³³⁴ par lesquelles le texte pourrait être politiquement saisi et interprété, et ceci dans un sens qui pourrait être contraire aux intérêts de l'exécutif métropolitain. Autrement dit, après un travail de production et de lissage du fond du texte, opéré par un dispositif d'intéressement en d' enrôlement *technique*, on observe un travail de lissage de la forme qui vise à rendre le propos du SMEA plus difficile à critiquer, plus solide. L'idée c'est de faire en sorte que le texte ne soit pas enrôlable si facilement que ça par de potentiels détracteurs. Pour ne pas pousser à une mauvaise interprétation de l'extrait ci-dessus, notons que ce travail de construction du texte avec le politique n'est pas un travail à sens unique. Il est également l'objet de déplacements et de traductions côté DCVA qui permettent, davantage sur la forme que sur le fond³³⁵, de limiter la volonté politique de modification du texte et faire valoir le travail réalisé par la DCVA. Les différents entretiens que nous avons eu avec les fonctionnaires de la DCVA nous ont permis de recueillir des anecdotes sur ce processus d'écriture :

Tu sais [le président de la métropole], il avait un discours sur les problèmes du marché de l'emploi, qui était aussi le discours de Macron sur les insiders et les outsiders, etc. Tu sais les gens qui sont dedans et les autres. Et [le directeur de la DCVA] fait « bah ouais

³³⁴ Nous empruntons la notion de prise aux travaux de Chateauraynaud et Bessy (1992) qui la définissent comme « la rencontre entre un jeu de catégories et des propriétés matérielles, identifiables par les sens (supposés) communs ou par des instruments d'objectivation ». Aussi, à la manière de ces commissaires-priseurs décrits par les auteurs, qui palpent des bijoux ou scrutent les encadrements de tableaux qu'on leur apporte, on peut considérer que les « mots » qui servent à décrire l'action du SMEA sont l'équivalent des « propriétés matérielles » des objets estimés par ces commissaires-priseurs et qu'elles peuvent offrir des « prises » qui sauront être saisies par des lecteurs qui disposent des catégories de perception adéquates. Parce qu'il est de toute évidence impossible de travailler sur le « sens-commun » des lecteurs du SMEA, le travail décrit ici par le chargé de mission de la DCVA n'est ni plus ni moins qu'un travail systématique de mise au jour et de neutralisation de « propriétés » pouvant entraîner des « prises » illégitimes du texte, qui pourrait ainsi être retourné contre ses auteurs.

³³⁵ Dans la mesure où la DCVA a déjà opéré un travail de sélection des propositions consignées dans le projet de schéma afin de garder l'exécutif « aligné », le travail de modification du texte avec les élus est essentiellement un travail formel.

l'enseignement artistique, c'est exactement pareil. Il y a les insiders, ceux qui sont dedans, qui ont les codes et les autres acteurs, ceux qui ne rentrent pas et qui en sont exclus. L'enjeu du schéma, c'est de casser ces codes-là ». C'était pas con [...]. Et effectivement, avec des interlocuteurs politiques macroniens, ça passe très bien (il rit). C'était très, très, très explicite pour eux et oui en effet, le mot « émancipation » ça bloquait ça bloquait puis c'était pendant la campagne présidentielle et Macron a fait un truc sur France Culture « mon projet est un projet d'émancipation ». Donc on leur sort ça et effectivement, ça, ça annihile toute velléité de débat. Il y a eu des choses, aussi avec le cabinet, on avait parlé pas mal sur les mots, effectivement, et le mot, il se trouve... par exemple là tu vois on avait mis ça : « revisiter des modèles pédagogiques ». Tu vois, le mot initial c'était « réinventer les modèles pédagogiques » qui était plus fort dans ce truc. Et là, on a eu un débat qui était « réinventer, oui mais c'est pas la métropole qui va réinventer toute seule, c'est nous placer à un endroit qui nous expose trop » et donc on en arrive à « revisiter », c'est ce qu'on veut dire, c'est la même idée mais qui est moins, qui nous met moins en haut de l'affiche tout seuls [CMML01].

Cet extrait met en évidence la *mêtis* déployée par le directeur de la DCVA qui parvient, en mobilisant les déclarations d'un candidat à l'élection présidentielle dont il sait qu'il est soutenu par le président de la métropole, à maintenir un lexique marqué symboliquement, alors même qu'il est initialement rejeté par l'exécutif, parce que trop engageant pour la métropole. L'exemple du débat entre le mot « ré-inventer » et « revisiter » nous informe également sur la teneur de ces potentielles prises illégitimes, à partir desquelles le texte pourrait être retourné contre ses auteurs. Il nous informe à nouveau sur la volonté de l'exécutif métropolitain et de ses porte-parole à ne pas vouloir apparaître comme un acteur trop engagé. Voilà qui nous donne quelques indications sur ce travail de ré-écriture mais qui n'est certainement pas suffisant pour comprendre les déplacements qui font émerger la version finale du schéma.

3.1.2- Un schéma « métropolitain »

Si nous ne disposons pas des données permettant de décrire précisément les négociations entre ces trois premiers acteurs, l'étude des différentes notes produites par la DCVA à l'attention de l'exécutif métropolitain ainsi que celle des comptes rendus de réunions entre DCVA et exécutif permet de saisir quels sont les déplacements opérés afin de maintenir l'enrôlement de ce dernier. C'est absolument nécessaire dans la mesure où c'est au nom de l'exécutif que sera porté au vote le SMEA. Nous nous appuyerons ici sur une note envoyée par

la DCVA au président de la métropole au mois de novembre 2017. Nous avons retenu cette note en particulier parce qu'elle précède à une épreuve importante fondamentale dans le processus de construction du SMEA : la validation par l'exécutif métropolitain du contenu du SMEA et son envoi au vote en conseil métropolitain. Pour résumer l'épreuve qui permet légalement d'élargir le réseau déjà tracé par le SMEA.

Tout d'abord la note présente le SMEA comme un « document cadre proposant des orientations légitimant l'intervention de la métropole, et des critères permettant de se doter de priorités, faire des choix et re-légitimer les financements versés ». Trois finalités sont donc mises en avant, tout d'abord légitimer la métropole en matière d'enseignements artistiques, organiser un socle politique en matière d'enseignements artistiques et re-légitimer la subvention métropolitaine. Pour atteindre cet objectif, la DCVA déplace ici tout un tas d'actants supposés « forcer » la métropole à finalement se doter de ce texte en précisant les grandes orientations qu'il prend afin d'atteindre les objectifs décrits.

Le document revient ainsi brièvement sur les raisons qui doivent mener l'exécutif à accepter un tel texte, les enjeux de sa participation. La note présente ainsi les modalités de calcul de la subvention actuelles, héritées de l'intervention départementale, comme éminemment problématiques, parce qu'inéquitables. Le second point, dans la continuité du précédent, souligne l'attachement des élus locaux aux établissements d'enseignement artistique qui sont, dans bien des cas, la première (voire la seule) politique culturelle des communes. On comprend aisément le lien de causalité entre ces deux premiers points : une subvention inéquitable met en danger des établissements qui sont importants pour les élus locaux... et risquent de bousculer l'équilibre politique entre métropole et communes. Autre constat, ici tiré de l'enquête : le secteur de l'enseignement artistique représente un bassin d'emploi conséquent, plus de 800 équivalents temps-plein (ETP). Là encore, la ficelle interprétative est apparente : la non-intervention métropolitaine mettrait en danger l'emploi. Dernier élément cité par le document, la diversité des établissements qui réclame d'être prise en compte dans une éventuelle intervention métropolitaine. Forte d'un réseau de preuves et d'une concertation ayant mobilisé une partie non négligeable du secteur de l'enseignement artistique métropolitain, la DCVA propose en quelques lignes des solutions pour répondre aux enjeux précédents. Il convient ainsi « d'accompagner les établissements, en favorisant la coopération et la mutualisation entre structures », de revisiter les modèles pédagogiques des établissements, et de « replacer les établissements au sein d'un grand projet territorial

d'éducation artistique ». L'intervention concrète de la métropole s'opérerait par le biais d'une subvention aux modalités révisées (75% relatifs à la masse salariale et 25% indexés sur un cahier des charges métropolitain), par un accompagnement des structures et des communes et enfin par des actions purement métropolitaines visant à épauler les établissements. Accompagné de projections financières sur cinq ans proposant plusieurs scénarii commentés et d'une version du SMEA, la note entraîne une réunion finale qui aboutit à la validation politique du SMEA. Cette validation politique entraîne, des mots mêmes d'un fonctionnaire de la DCVA, une accélération dans le calendrier de la direction. Les présentations du schéma se succèdent (voir annexes). La DCVA organise des rencontres avec les différents groupes politiques présents au conseil métropolitain, présente le texte aux maires métropolitains et en dernier lieu aux « partenaires techniques » que sont les techniciens culturels communaux, les directions d'EEA ainsi que des professionnels du secteur (hors enseignants). Voté le 17 décembre 2017, à l'issue d'une très longue séance du conseil métropolitain, le texte et son processus de concertation sont salués par le président de la métropole, comme le décrit un fonctionnaire de la DCVA :

le président a quand même pris... ouais cinq minutes pour en parler et porter la aussi une appréciation assez positive sur le travail mené, il a même remercié les services, ce qui n'est pas fréquent donc ça a été plutôt très positif même si on peut être un peu déçus de la faiblesse du niveau d'échanges politiques, voilà on s'imaginait des débats des choses comme ça et finalement au moment du vote du conseil il y en a très peu eu parce qu'ils sont au bout de leur vie et parce que voilà... Mais après on peut peut-être se féliciter aussi que ça soit pas un sujet qui suscite du clivage partisan un peu artificiel et voilà il y a eu des échanges de fond préalables y compris avec des élus dans d'autres cadres et peut être que dans celui-là ils ont pas voulu surjouer... peut-être que c'est bien aussi je ne sais pas. Toujours est-il que l'on est arrivés au vote voilà.

On peut retenir de cet extrait la dépolitisation des débats en conseil métropolitain qui contraste avec les nombreux débats qui ont accompagné la construction, tant *technique* que *politique* du texte. Cela ne manquera pas de faire appel à la littérature existante sur le sujet (Freyermuth, 2012). L'essentiel est, dans la perspective que nous avons retenue, que la réussite de cette épreuve marque l'enrôlement de la structure métropolitaine dans l'élargissement du réseau tracé par le schéma. Désormais, ce n'est plus la DCVA qui s'adresse à des structures et des communes mais la volonté métropolitaine qui s'applique par le truchement d'un appareil légal bien plus vaste. Enfin, ce n'est plus un mélange de

tractations à la fois politiques, artistiques et administratives, c'est un ensemble de mesures bien définies dont les finalités sont simples et inscrites en toutes lettres dans un folio d'une trentaine de pages. La boîte noire est refermée... pour l'instant.

3.2- Un instrument modeste ?

Lascoumes et Le Galès (2004) comme d'autres avant eux (Ball, 1994, p. 16), mettent en avant l'idée selon laquelle les instruments d'action publique constituent une sorte de théorisation en actes de l'enjeu politique qu'ils sont censés traiter. Comme le soulignent les premiers, ils disposeraient au-delà de leur fonction de résolution de problèmes, d'une fonction « cognitive » en ce qu'ils sont porteurs de « valeurs, nourris d'une interprétation du social et de conceptions précises du mode de régulation envisagé » (Lascoumes et Le Galès, 2004, p. 13). Que nous dit l'instrument d'action publique qu'est le SMEA sur le problème qu'il est censé régler légalement, à savoir la démocratisation de l'accès aux enseignements artistiques ? La théorie sous-jacente au SMEA est livrée assez clairement dans le long texte qui l'accompagne. Sa structure nous donne un indice sur les grands éléments de cette théorie mais également sur leur hiérarchisation et les rapports qu'ils entretiennent entre eux. Elle en dit long également sur la définition de la démocratisation retenue par cet instrument. Commençons par là.

3.2.1- Une définition à la fois critique et traditionnelle de la démocratisation

Nous l'avons esquissé dans la première partie de ce travail, la mission de démocratisation de la culture est au fondement de la partie de la loi du 13 août 2004 concernant les enseignements artistiques : elle se manifeste très nettement dans les décrets d'application de cette loi en liant très fortement les notions de décentralisation, territorialisation et démocratisation. Assez curieusement³³⁶, le terme « démocratisation » n'apparaît pas en tant que tel dans le SMEA. Ceci n'empêche pas néanmoins une définition du terme en creux, par les objectifs qui sont prêtés à l'instrument. De fait, cet instrument se donne pour fins explicites, comme l'indique le premier axe du SMEA, « l'élargissement des publics touchés, à

³³⁶ À notre connaissance la totalité de la « littérature grise » qui s'est penchée sur la question des schémas départementaux des enseignements artistiques souligne la centralité du terme « démocratisation » dans la définition de ces instruments. Sur ce sujet, voir notamment Colin et Djakouane (2015) ou encore Bois, Gardon, Giraud et Raynaud (2014, p. 288-370).

la fois en nombre et dans leur diversité³³⁷ ». Voilà une définition claire mettant en évidence le fait que le SMEA érige, sans nécessairement le dire ainsi, la démocratisation en objectif principal, en cadrage privilégié de l'intervention métropolitaine en matière d'enseignements artistiques, rapprochant ainsi cet instrument des autres du même type (Colin & Djakouane, 2015).

Cette façon de définir en creux la démocratisation des enseignements artistiques recouvre à la fois l'augmentation générale de la taille du public qui fréquente les EEA et la diversification de la composition sociale de ce dernier. Aussi si l'on s'appuie sur le travail de typologie qu'en propose par Passeron (2003), on retrouve dans cette définition métropolitaine de la démocratisation deux dimensions distinctes : une première tout à fait limpide, celle d'une « croissance en volume [...] de la population qui utilise une institution ou pratique une activité déterminée » et une seconde, plus subtile (parce que déclinée à travers des actions fragmentées³³⁸) qui vise une « diminution des écarts de pratique entre différentes catégories de pratiquants » (p. 372-379).

Il vaut probablement la peine de souligner que cette façon de définir la démocratisation s'appuie nécessairement sur le constat (critique) selon lequel le fonctionnement des EEA (qu'il s'agisse de leur fonctionnement administratif, organisationnel, pédagogique, des liens existants entre les différents EEA, etc.) est insatisfaisant. Ce fonctionnement produit un double effet d'attraction et de mise à distance décrit comme inacceptable : tout d'abord attraction des publics « cultivés », disposant de capitaux économiques et culturels conséquents – surreprésentés dans les EEA – et mise à distance de ceux qui ne les possèdent pas – et donc sous-représentés dans les EEA. Pour le dire très simplement, le SMEA acte l'idée selon laquelle que le fonctionnement général des EEA à une responsabilité directe dans la composition sociale des publics qui les fréquentent : il produit des inégalités d'accès intolérables dans un pays où la culture est *a priori* accessible à tous. Le SMEA propose ainsi de lutter contre ce problème via un ensemble de mesures, d'objectifs et d'actions qu'il propose de mettre en œuvre.

³³⁷ Si le premier axe du SMEA se concentre sur cette question, elle demeure omniprésente dans la justification des deux autres axes. Ainsi, la volonté de rapprocher le plus possible les EEA du secteur de l'éducation artistique (axe 2) est justifiée par « la plus grande diversité des publics touchés » et l'organisation territoriale de l'offre d'enseignements artistiques, visée par l'axe 3, est également justifiée par cette volonté de « rationaliser » et rendre plus lisible « l'offre » d'enseignements artistiques sur le territoire métropolitain.

³³⁸ La volonté, clairement indiquée dans le SMEA, d'encourager financièrement les EEA à objectiver la nature et l'évolution de leurs publics tend à valider l'idée qu'il s'agit tout à la fois de la volonté d'élargir socialement la pratique artistique et de celle d'une diversification sociale des publics des établissements eux-mêmes.

3.2.1.1- Agir sur le fonctionnement pédagogique des établissements

Comme le souligne le SMEA, les facteurs qui produisent cette « sélectivité » sont nombreux mais peuvent néanmoins être circonscrits et hiérarchisés entre eux. L'organisation pédagogique et administrative des établissements est le premier de ces facteurs considérés dans le SMEA – et peut-on deviner du fait de sa place dans le document, le plus important. Aussi, remarque-t-on que le premier objectif du premier axe du SMEA invite à « revisiter les modèles pédagogiques » en agissant notamment sur les pratiques pédagogiques des enseignants (individualiser les approches, favoriser les pratiques collectives, les ateliers, la création artistique, l'interdisciplinarité ou encore l'autonomie des élèves) et les cursus à travers lesquels sont formés les élèves. La faible diversité esthétique des pratiques artistiques proposées par les établissements sont également constituées comme une des causes de ce problème, tout comme le manque d'informations objectives sur la composition des publics, le coût de l'inscription dans les EEA ou encore le déficit de formation des enseignants et des personnels administratifs. En tant qu'ensemble de mesures, le SMEA met en évidence le fait que le fonctionnement pédagogique des EEA constitue un obstacle à la « démocratisation » des EA, et donc une variable sur laquelle il faut agir, en promouvant des pédagogies « innovantes », une offre de pratiques élargies prenant en compte la diversité des pratiques artistiques existantes, un suivi quantitatif des publics, des tarifs indexés sur le quotient familial ou encore en formant les personnels des EEA.

Ces différents constats, s'ils paraissent relativement directs formulés ainsi, ne sont pas pour autant originaux en ce qu'ils rejoignent à la fois des dynamiques engagées par l'État à travers ses différents schémas nationaux, d'autres départements à travers leurs schémas départementaux ou encore des critiques émises à l'endroit des conservatoires³³⁹. Aussi, certaines préconisations inscrites dans le SMEA, comme « l'engagement d'un diagnostic et d'actions pour diversifier [les] publics » rappellent des solutions proposées par certains théoriciens de « l'échec de la démocratisation », comme un bon moyen d'engager un travail réaliste et informé en direction des publics (Donnat, 2008). Les invitations à généraliser les pédagogies collectives se rapprochent également de travaux produits au confluent des mondes académiques et professionnels (Demange et al., 2006).

³³⁹ On rappellera à ce titre qu'une des justifications apportées par le ministère de la Culture lors de son retrait du financement des CRR et des CRD avait trait à la sélectivité sociale de ces établissements.

3.2.1.2- Renforcer la relation entre enseignement spécialisé et éducation artistique

Un autre volet du problème dessiné par le SMEA concerne les liens existants entre enseignement artistique et éducation artistique entendue de façon plurielle, au sens de l'éducation tout au long de la vie, tout autant que dans celui de l'EAC. La représentation de cet élément dans le SMEA indique qu'il est, du point de vue du texte, un PPO pour atteindre une véritable démocratisation de l'enseignement artistique, tout simplement parce qu'il constitue un moyen relativement simple d'accéder, notamment par le biais de l'école, à des publics « éloignés » des EEA, des publics qui n'auraient habituellement pas accès à ces établissements. Cette dimension du problème met l'accent sur l'idée que le partenariat et la mise en réseau constituent des éléments incontournables de cette démocratisation puisqu'ils impliquent pour les EEA de devoir engager un travail commun avec d'autres établissements, qu'il s'agisse d'autres EEA, d'établissements scolaires, d'entreprises, de maisons d'arrêt ou encore de maisons de retraite. Cette manière d'envisager la question de la démocratisation s'inscrit en faux contre une vision simplement artistico-centrée ou académique de l'enseignement artistique qui rechignerait à travailler avec certains publics (adultes, personnes en situation de handicap, etc.) ou à s'engager dans des missions qui se situeraient à distance de la seule initiation, de la sensibilisation, de la découverte ou du simple divertissement.

Ici aussi, derrière le fard critique, le SMEA se trouve dans la continuité des préconisations partenariales que l'on trouve depuis le milieu des années 1990 dans les textes émis par le ministère de la Culture (voir chapitre 1) et que l'on retrouve également assez fréquemment dans les schémas départementaux des enseignements artistiques (Colin & Djakouane, 2015).

3.2.1.3- Rationaliser l'offre

Le dernier volet du problème dessiné par le SMEA se réfère à l'organisation et la rationalisation territoriale des EEA. Il mobilise des enjeux de mutualisation (conventions de prêt d'instruments, de transfert d'élèves ou encore d'enseignants) et de fusion d'EEA dont nous avons vu précédemment qu'ils constituaient un des intérêts forts des élus communaux. Ce volet problématise dans une perspective économique (un flux d'offre et un flux de demande) la question de la démocratisation comme celle d'un déficit d'accès dû à une trop faible rationalisation de l'offre pédagogique entre établissements rendant l'accès aux établissements plus difficile. En effet, la structuration communale des EEA organise, à l'échelle territoriale, des incohérences tarifaires et disciplinaires (objectivées par le travail de

production statistique de la DCVA) qui, dans la perspective décrite plus haut, constituent un obstacle à l'accueil de la totalité de la demande d'enseignements artistiques. Ici aussi, ce volet fait appel à de nombreux autres schémas départementaux des enseignements artistiques, voire à une des raisons de l'existence même de ces schémas : la décentralisation.

3.2.2- Un instrument réformiste ?

Dans la mesure où elles répondent à une situation considérée comme problématique et qu'elles tendent vers un objectif d'élargissement des publics, les différentes propositions qui sont énumérées au sein du SMEA ont une certaine teneur réformiste, ce qui ne fait pas pour autant de ce texte une réforme au sens strict³⁴⁰. En effet, la conception de cet instrument d'action publique est avant tout incitative et il ne s'agit pas ici de changer par une intervention directe ce qui se fait dans les EEA, mais davantage d'amener les acteurs à reformuler eux-mêmes les enjeux et les orientations consignées dans le document afin de ré-orienter leur action dans un contexte de baisse des budgets. Au-delà de ces quelques précautions liminaires, les différentes mesures proposées dans cet instrument peuvent être considérées comme réformistes parce qu'elles rejoignent dans leur contenu une certaine forme de critique du secteur de l'enseignement artistique, critique que l'on retrouve tant du côté des militants du secteur que du côté de la vulgate sociologique sur les pratiques culturelles.

Néanmoins, comme nous l'avons souligné pour chacun des aspects de la représentation du problème que propose le SMEA, ce dernier s'inscrit pour ainsi dire dans la filiation de nombreux autres textes régulant le fonctionnement des EEA. Plus encore, le SMEA ne se distingue pas vraiment, au plan du contenu, de la tradition des schémas départementaux des enseignements artistiques. En effet, dans un rapport sur les SDEA, Colin et Djakouane (2015) soulignent les similitudes qui existent entre ces différents textes, leurs caractéristiques principales. On y observe ainsi que les velléités de changement du fonctionnement pédagogique, les liens avec une définition élargie de l'éducation artistique ou encore les incitations à la structuration territoriale font partie des points « classiques » qui articulent ces instruments (Gardon, 2013). La formation des personnels, tout comme la volonté de réforme pédagogique (via la promotion de pédagogies collectives, de cursus rénovés), la promotion des pratiques amateurs, l'élargissement de l'offre esthétique ou encore la mise en œuvre

³⁴⁰ On se base ici sur la définition que donne Barroso (2008) de la notion de réforme, à savoir « une décision politique intentionnelle, planifiée, prise par une autorité formelle, destinée à changer durablement la totalité ou une dimension importante du processus éducatif en fonction d'une certaine conception de l'avenir » (p. 571).

d'actions dédiées aux publics « éloignés » font partie de l'arsenal traditionnel de ce type d'instrument, et que l'on retrouve dans le SMEA³⁴¹.

Aussi, la fibre « critique » qui ressort de l'image que renvoie le SMEA des différentes facettes du problème qu'il entend traiter s'inscrit bien moins dans la rupture que dans la continuité d'un modèle impulsé depuis plus d'une vingtaine d'années par les pouvoirs publics (voir chapitre 1) et que l'on pourrait, par analogie à des formulations que l'on trouve dans la littérature sociologique sur l'éducation, nommer le modèle de « l'établissement mobilisé³⁴² », modèle qui prend ses racines dans un management par projet (Boltanski et Chiapello, 2011). Inscrit dans son territoire via les réseaux qu'il anime, les partenariats qu'il noue et les actions territorialisées auxquelles il participe, cet établissement fonctionne sur un modèle coopératif, propose des modalités de transmission pédagogique diverses mettant le projet de l'élève au centre de l'équipe pédagogique. Enfin, il agit de façon réflexive, nourrissant un discours critique interne à l'endroit de son fonctionnement tout en étant en relation avec les différents cadres qui prescrivent son fonctionnement et ses partenaires territoriaux.

Nous soulignons plus haut que les instruments d'action publique pouvaient avoir une teneur davantage « incitative » que « coercitive » (Lascoumes et Le Galès, 2004). C'est le cas du SMEA, qui sur ce point ne déroge pas à la tradition des SDEA. Il s'agit toujours d'un instrument « incitatif » dans la mesure où la majorité de la subvention métropolitaine (75%) découle automatiquement du volume de la masse salariale des établissements. La définition de ce qui est ici entendu par « masse salariale », loin d'être un détail technique, relève d'un enjeu fort pour les établissements et d'une rupture avec le Schéma départemental du Rhône. En effet, en fonction de ce qui retourne de cette définition, les conséquences peuvent être importantes. Ainsi, en redéfinissant le terme « masse salariale » en y incluant les personnels administratifs non-enseignants, le SMEA envoie un message que l'on peut résumer ainsi « tous les personnels des EEA concourent a priori aux fins qui sont décrites dans le SMEA ». Aussi, les 25% restants tiennent strictement à l'application des directions indiquées par le texte. Là repose l'essentiel de la dimension incitative du texte, qui se manifeste plus précisément à travers les cinq critères suivants : moduler les droits d'inscription en fonction

³⁴¹ Cet instrument implique néanmoins, du fait de son fonctionnement et notamment de la charge de travail administrative que demande sa mise en œuvre, une professionnalisation des personnels des EEA qui dans le secteur associatif, entraîne de toute évidence une délégitimation d'une gestion structurée au départ du bénévolat.

³⁴² Selon Dupriez (2010), dans ce modèle, « Les acteurs sont appelés à se mobiliser pour construire collectivement un projet cohérent, en réponse simultanément aux exigences de l'autorité politique de tutelle et aux besoins de leur environnement éducatif local » (p. 4).

des publics, proposer des partenariats pédagogiques avec d'autres EEA, proposer des « interventions culturelles et éducatives en milieu scolaire », proposer des « actions culturelles en direction des publics éloignés de l'offre de formation artistique et proposition de formats « hors cursus » dédiés aux pratiques « en amateur ». Enfin, dernier élément cadrant l'intervention financière de la métropole : il est entendu que le soutien financier de la métropole aux EEA ne dépassera, sous aucun prétexte, le montant de la subvention municipale. Tout en conservant les équilibres entre ces acteurs, le message lancé par la métropole aux communes et aux EEA est clair : le volontarisme métropolitain en faveur de l'enseignement artistique n'est corrélé qu'à la mise en œuvre du SMEA et à l'engagement financier municipal. Cette dernière idée inscrit donc jusque dans les caractéristiques techniques de l'instrument, la volonté initiale de l'exécutif métropolitain de ne pas supplanter financièrement l'intervention des communes en faveur des enseignements artistiques, mettant ainsi à distance le fantasme d'une hégémonie métropolitaine sur les enseignements artistiques nourri par certains élus locaux³⁴³.

Cette modestie métropolitaine mérite d'être interrogée au prisme de la future mise en œuvre du SMEA. En effet, si l'on voit bien l'intérêt qu'à la métropole à ne marcher sur les plates-bandes des communes, comment comprendre ce discours de la modestie quand il remet en cause le pouvoir du SMEA³⁴⁴ ou qu'il tempère fortement son potentiel de changement³⁴⁵ ? Dans la perspective que trace le SMEA, si réforme ou changement il y a, il doit être mené avant tout par les directions d'EEA sur lesquelles repose quasi-entièrement le travail de mise en œuvre du SMEA. Cette situation ne manque pas de faire écho à ce Dubois nommé « les ruses de la mise en œuvre » qui constitue un moyen de décaler le regard de *l'implementation gap* vers la fonction de « la proclamation d'objectifs dont on sait la réalisation improbable, ou la réalisation d'objectifs qui ne sont pas nécessairement affichés comme tels » (Dubois, 2010, p. 276). Cette perspective sera explorée dans les chapitres suivants.

³⁴³ Comme le souligne a posteriori le directeur de la DCVA « on est un partenaire modeste et je pense que vis-à-vis de la population il y avait l'idée de ne pas créer de confusion et d'apparaître comme l'organisateur des enseignements artistiques, ce que nous ne sommes pas » [DCML01].

³⁴⁴ « On est très modestes sur la dimension prescriptive de ce document » [CMML01].

³⁴⁵ « On sait que toutes les mesures ne seront pas mises en œuvre » [CMML01].

3.2.3- Justifier le recul de l'intervention métropolitaine en faveur des enseignements artistiques ?

Nous venons de le voir, la représentation que traduit le SMEA des enjeux de l'enseignement artistique est tout à la fois critique et conventionnelle. S'inscrivant dans une remise en question explicite du modèle traditionnel du conservatoire et une renégociation de la définition malrucienne de la démocratisation culturelle, il promeut une vision de la démocratisation entendue à la fois comme un élargissement des publics fréquentant les EEA, une diversification des contenus et des méthodes d'enseignement et comme la diversification sociale de ce public au sein des EEA. Les moyens qu'il propose pour parvenir à cet élargissement des publics sont simples et empruntent tout à la fois au paradigme de la diversité culturelle, au partenariat et à la rationalisation quasi économique de l'offre de formation : il faut modifier l'organisation pédagogique des EEA, renforcer leur implication dans l'éducation artistique par le biais de partenariats territoriaux et enfin, il faut harmoniser l'offre éducative sur le territoire métropolitain. Voilà le « chemin » par lequel cet instrument propose de faire passer le secteur pour atteindre la « démocratisation », un chemin qui n'est, finalement, pas si différent dans le fond de ce que proposent d'autres instruments du même type.

Cet état de fait, propre à la lecture que l'on peut faire de cette désormais boîte noire, nous semble introduire plusieurs contradictions dans le déroulement du processus de construction du schéma. En effet, suivant l'idée défendue par Ball (1994), à savoir que les textes qui rendent compte des politiques éducatives sont des « cannibalised products of multiple (but circumscribed) influences and agendas » (p. 16), on pourrait attendre que le résultat final du SMEA soit une synthèse des intérêts de chacun des acteurs qui ont participé à la construction de cet instrument. De fait, si certaines mesures correspondent en effet aux intérêts exprimés par les différents acteurs (accompagnement métropolitain dans la mutualisation, clarification du rôle de la métropole, modification des modalités de calcul de la subvention), on ne peut être que frappé par la faible conflictualité du processus de construction du texte (dont on peut faire l'hypothèse qu'elle est en partie liée à l'architecture même du dispositif d'intéressement déployé par la DCVA), la présence de mesures qui ne sont pas véritablement au centre du processus de construction du schéma et surtout la proximité du résultat final avec les autres schémas départementaux des enseignements artistiques. Aussi nous semble-t-il important ici de rappeler que la totalité du processus de construction du schéma met en évidence le fait que

les différents acteurs sont d'abord et avant tout intéressés par cet instrument dans la mesure où il permet de réduire l'incertitude liée à l'intervention métropolitaine en faveur des enseignements artistiques – pas pour ses potentielles finalités réformatrices. Cet état de fait interroge fondamentalement sur la « fonction » du travail de concertation entrepris par la DCVA, dans la mesure où l'instrument final produit n'est qu'assez peu différent, dans la construction du problème qu'il propose, de celui qui était proposé par le département du Rhône. Plusieurs hypothèses peuvent être discutées ici.

Tout d'abord, on pourrait proposer une hypothèse réflexive qui suggérerait que le problème n'est pas saisi par le bon bout. En effet, si le SMEA n'est probablement pas en rupture avec la tradition de SDEA il marque néanmoins un ensemble de ruptures avec son prédécesseur. Le changement des critères (outils) sur lesquels se calcule la subvention et la manière (technique) selon laquelle cette dernière est calculée (une partie fixe et une modulable) sont les plus visibles d'entre eux. Cette hypothèse ne nous semble pas suffisamment solide parce que quand bien même les modalités techniques de fonctionnement du SMEA marqueraient une rupture avec le schéma précédent, la nature du problème et des solutions qu'ils propose ne sont guère différentes. Aussi, les fonctionnaires de la DCVA étaient, dès leurs premières rencontres avec les techniciens des communes et les directions d'établissement, au courant des éléments techniques les plus saillants : ils correspondent tout simplement aux *intérêts premiers* de chaque acteur (voir figure 9) et ne constituaient pas véritablement des éléments clivants en tant que tels.

L'hypothèse de la *path dependency*³⁴⁶ nous semble être un autre moyen de rendre compte de ce paradoxe. En effet, l'antériorité des discussions sur la démocratisation de la culture et l'héritage de l'intervention départementale en matière culturelle auraient tracé un sillon duquel les acteurs politiques, par ailleurs tenus par leur agenda électoral, auraient du mal à s'extraire. Si cette hypothèse est séduisante, elle omet deux éléments importants. Le premier est le relatif désintérêt de l'exécutif métropolitain à l'endroit de cet instrument. En effet, l'exécutif métropolitain, comme le montrent les archives et les entretiens, n'a pas été force de proposition durant le processus. Il n'a pas pesé de son poids pour que le résultat de son intervention tende vers la solution la plus facile, à savoir, faire comme faisait le département. Cette hypothèse ne prend donc pas en compte la pluralité des acteurs qui ont participé à la

³⁴⁶ Initialement développée dans le champ de la science politique, cette notion cherche à expliquer la rigidité et les difficultés qu'éprouvent les institutions politiques dans leur capacité à produire des changements pérennes. Pour une présentation dans le contexte d'une réforme éducative, voir Draelants (2009).

construction du texte, ni le conformisme de leurs propositions et ne permet pas d'expliquer la teneur du texte final.

L'hypothèse la plus plausible nous semble à la fois plus simple et plus cynique. Comptant sur la dimension proprement consensuelle de l'instrument final, nous faisons l'hypothèse que la concertation a eu pour principale fonction celle de légitimer la métropole en tant que PPO du secteur de l'enseignement artistique et qu'à ce titre, la fonction sous-jacente de cette concertation est de rendre acceptable le recul financier de l'intervention métropolitaine en matière d'enseignements artistiques – ce que l'on peut déduire de la curieuse formule « relégitimer l'intervention métropolitaine » omniprésente dans le discours métropolitain. Nous suggérons dès lors l'hypothèse suivante selon laquelle, loin d'avoir trait à la production d'un contenu inédit, la fonction de la concertation entreprise par la métropole est avant tout celle de légitimer l'existence de la collectivité comme PPO dans le secteur, de faire tenir l'assemblage des intérêts composites d'acteurs hétérogènes, légitimation qui passe par la remise à plat des principes sur lesquels s'organisait alors la distribution de la subvention, « victoire » rendant tout à la fois acceptable et difficilement critiquable le désengagement financier de la collectivité dans le secteur. Parce que cette volonté de recul financier est à la fois volontairement cachée (et de ce fait difficilement saisissable par les acteurs « non-politiques » engagés dans le processus d'instrumentation de l'action publique) et placée hors du débat du fait de l'architecture de la concertation entreprise par la DCVA, on peut souligner qu'un des effets du travail d'instrumentation du SMEA a été de donner un caractère purement fonctionnel au recul des subventions. Autrement dit, l'instrumentation a organisé un travail général de dépolitisation des enjeux liés au retrait financier de la métropole dans le financement des EEA métropolitains. En cela, cette observation rejoint celle soulignée par Lascoumes et Le Galès (2004) rappelant dans leur chapitre introductif sur la notion d'instrument que « le débat sur les instruments peut être un utile masque de fumée pour dissimuler des objectifs moins avouables, pour dépolitiser des questions fondamentalement politiques, pour créer un consensus minimum de réforme en s'appuyant sur l'apparente neutralité d'instruments présentés comme modernes, dont les effets propres se font sentir dans la durée » (p. 27-28). Aussi, il nous semble important de poser frontalement la question de la fonction qu'occupe la concertation dans le processus que nous avons décrit. En l'absence de données véritablement solides sur le sujet, l'hypothèse la plus plausible nous semble être celle, double, d'une légitimation d'un nouvel acteur, la métropole, et celle plus polémique, d'un retrait financier.

4- Conclusion

Ce chapitre revenait sur l'instrumentation du schéma métropolitain des enseignements artistiques, que nous avons décrit à l'aune du processus de traduction permettant de maintenir alignés un ensemble d'acteurs hétérogènes jusqu'à la validation légale de cet instrument.

Au-delà des finalités et des intérêts exprimés par les différentes parties prenantes, l'étude du processus de traduction souligne que le maintien de la configuration d'intérêts hétérogènes que nous avons décrits dans les pages précédentes n'est rendue possible que parce qu'elle s'appuie sur une segmentation stricte des espaces de discussion (technique vs politique) et la mise hors-jeu de certains acteurs, du moins leur éloignement physique lors des concertations – ce qui est particulièrement le cas des enseignants des EEA et les publics des EEA. Ce processus de traduction met également en évidence, contre la croyance d'une culture inféodée à des intérêts purement « culturels », le rôle structurant des arguments économiques et des finalités sociales des EEA dans l'intéressement et l'enrôlement des différents acteurs.

Ce chapitre mettait également en évidence les multiples fonctions de ce processus d'instrumentation qui concourrait, entre autres, à légitimer la métropole de Lyon en tant qu'entité politique auprès des communes métropolitaines et la DCVA en tant que point de passage obligé dans le paysage des enseignements artistiques métropolitain.

Comme nous l'avons souligné à la fin du chapitre, l'instrument final produit au terme de cette concertation qui a duré deux ans, s'avère paradoxal à plusieurs titres. En effet, la diversité des intérêts en présence et l'intense travail de concertation entrepris par la DCVA tranchent avec le contenu final de l'instrument, qui s'avère relativement conventionnel. Des décalages apparaissent ainsi entre les ressorts de l'intéressement des acteurs, liés à la réduction des incertitudes, et les fins visibles du schéma, liées à la « réforme » des EEA. Ces paradoxes nous semblent illustrer le fait qu'une des finalités du dispositif d'intéressement déployé par la DCVA a été de légitimer la baisse considérable de l'intervention financière de la métropole en faveur des EEA. De fait, en l'espace de quatre ans (2013-2017), le budget total dédié aux EEA métropolitains baisse de presque dix pour cent (9,14%) et des postes d'investissement particuliers comme celui de « l'aide aux projets des établissements » de presque 40% (38,8%).

Nous pouvons également ajouter que dans la mesure où l'enveloppe budgétaire dédiée par la métropole au financement des enseignements artistiques est pensée dans la perspective de sa diminution périodique (ce qu'attestent les différentes prévisions budgétaires réalisées par la DCVA), la mise en œuvre de critères de financement sur une base à la fois fixe (75% sur la base de la masse salariale) et variable (25% sur la base de la mise en œuvre d'actions spécifiques) place virtuellement les EEA financés par la métropole dans une situation de concurrence pour la captation des subventions métropolitaines. Même si les sommes attribuées *in fine* via cet instrument sont limitées – et ne représentent que très rarement plus de 15% du budget total des établissements – cette situation vaut néanmoins la peine d'être soulignée parce que les établissements ne sont pas égaux face aux prescriptions prévues par le schéma : cette mise en concurrence est loin d'être libre et non faussée. À l'aune de ces chiffres, il nous paraît que l'on retrouve dans le processus de construction du SMEA, des éléments typiques décrivant les voies par lesquelles s'organisent et se justifient le retrait des pouvoirs publics (Barrault-Stella, 2016) dans certains secteurs, justifiant ainsi tout l'intérêt qu'il peut y avoir à se pencher sur la mise en œuvre de ce type d'instrument et de ses effets sur le travail tel qu'il s'organise dans les EEA.

Chapitre 8 – La production d’un réseau à trous

Ce chapitre propose de décrire et analyser quelques-unes des médiations importantes permettant de comprendre sur quels éléments repose la mise en œuvre locale du SMEA. Il suggère également des pistes pour comprendre les raisons pour lesquelles le schéma est assez souvent inconnu des enseignants et, plus généralement « invisible » en tant que source de prescriptions nouvelles dans les EEA. Il s’intéresse dans un premier temps aux différentes manières de présenter le SMEA aux enseignants des EEA, à partir d’une typologie des dispositifs d’intéressement déployés par les directions d’établissement. Nous avons tenté, à partir des documents qui ont servi à ces présentations et des entretiens réalisés, de mettre en évidence ce qui était dit au nom du SMEA, comment il était déplacé et déplaçait des collectifs avec lui puis dans un dernier temps dans quelle mesure il servait de justifications à des projets ou des prescriptions nouvelles. Ce chapitre s’appuie ensuite sur la présentation d’un autre type de déplacement du schéma et de traduction locale, son inclusion dans les projets d’établissement des EEA qui constituent un des espaces les plus explicites de traduction du SMEA (parce qu’ils permettent de les inscrire et de les déplacer) mais également les moins visibles pour les enseignants. Nous reviendrons ensuite sur les raisons qui permettent d’expliquer pourquoi ce déploiement de dispositifs d’intéressement n’a pas permis d’entraîner véritablement les enseignants, au nom du SMEA, dans la mise en œuvre d’actions concrètes – ce qui n’a toutefois pas empêché que ces actions soient mises en œuvre. Nous ferons de même pour les élus locaux, en montrant dans quelle mesure leur enrôlement dans le processus d’instrumentation du SMEA peut avoir un effet sur la mise en œuvre locale du SMEA, mettant ainsi en évidence des inégalités territoriales dans l’intéressement et l’enrôlement de ces derniers. En définitive, ce chapitre étudie le « réseau à trous » qui se dessine avec la mise en œuvre du schéma dans les établissements d’enseignement artistique ainsi que l’homogénéité paradoxale des traductions locales du SMEA. Ces différents éléments mettent en évidence des inégalités entre établissements donnant ainsi de la chair à l’hypothèse selon laquelle, cet instrument tend à accroître des inégalités déjà présentes entre établissements d’enseignement artistique.

1- « Présenter » le SMEA aux enseignants, retour sur quelques dispositifs d'intéressement

On a compris qu'un programme ne vaut que par la manière dont il est appliqué ; que, s'il est appliqué à contresens ou avec une résignation passive, ou il tournera contre son but ou il restera lettre morte [...]. Ce n'est donc pas assez de leur prescrire avec précision ce qu'ils auront à faire, il faut qu'ils soient en état de juger, d'apprécier ces prescriptions, de voir leur raison d'être, les besoins auxquels elles répondent (Durkheim, 1990, p. 10).

Les instruments d'action publique (IAP), les objets ou encore les idées ne se diffusent pas d'eux-mêmes, ils n'ont pas de force motrice propre. Pour reprendre les termes de Latour à l'endroit du paradigme de la diffusion (Latour, 2005), cette idée, principalement parce qu'elle postule la passivité totale des personnes et des collectifs face aux objets et aux idées, tient davantage de la pensée magique que du résultat d'une véritable enquête – qui dans ce cas devrait rendre compte des conditions nécessaires au maintien de cette passivité. Si cette affirmation ne semble guère problématique, elle oblige néanmoins, une fois prise au sérieux à rapidement penser contre soi. L'adoption d'une politique, d'une loi ou d'un instrument d'action publique ne suffit pas à faire advenir les changements qu'il porte (en dépit des déceptions que peuvent entraîner son adoption) d'autant plus que l'on connaît leur caractère bien souvent hasardeux. En effet, comme le rappelle la célèbre expression de Stephen Ball (1994) à l'endroit des politiques éducatives, ces dernières sont « always incomplete as they relate to or map on to the 'wild profusion' of local practice » (p. 10). C'est pour cette raison qu'il faut, sans réifier leur autonomie pour autant, considérer les établissements comme des espaces de « contextualisation et de transformation des politiques » (Van Zanten, 2014, p. 95).

Bien qu'elles s'appuient sur un socle théorique différent de celui mobilisé par ces deux auteurs, ces observations résonnent avec les critiques du modèle diffusionniste qui ont été formulées à partir des travaux de sociologie de l'innovation (Akrich, Callon et Latour, 1988), et qui ont mis en évidence les longues chaînes de traduction (ainsi que les différents collectifs hybrides qui se forment au long de ces chaînes) qui relient, pour le dire de façon un peu caricaturale, le développement d'une technologie (panneaux solaires, vaccin antirabique, avion de chasse, véhicule électrique...) à l'adoption et aux usages de cette dernière. Ces travaux laissent à penser que les chaînes de médiateurs, observables par exemple au cours de la mise en œuvre d'une politique éducative ou culturelle, ne doivent pas être lues comme de simples enchaînements d'objets et d'humains sans importance véritable, des intermédiaires plus ou moins conducteurs, plus ou moins transparents et dont la conséquence ne serait

qu'une distorsion des finalités prévues au départ, dûes à l'incompétence ou la mauvaise foi des destinataires. Pour reprendre les propos d'Hennion (2007) au sujet de la médiation, on doit plutôt considérer chaque médiation non pas comme le relais d'un monde fini vers un autre monde fini (comme on pourrait penser qu'une direction d'établissement n'est qu'une interface transparente entre une volonté politique et des pratiques enseignantes qu'il conviendrait de changer), mais comme une puissance agissante par laquelle émerge la réalité³⁴⁷. Dans cette perspective analyser l'action publique et sa mise en œuvre, c'est au même titre que l'art, engager la « restitution des moyens qui le composent et le font résister, empêchant qu'on puisse le faire et le défaire à son gré » (Hennion, 2007, p. 25).

1.1- De l'hétérogénéité des modes de présentation aux enseignants

Observer l'allongement du réseau produit depuis 2015 par le processus de construction du SMEA revient donc, une fois le vote terminé et le texte officiellement acté, à observer, à revenir sur les procédures de l'intéressement et de l'enrôlement des enseignants et des administratifs au sein des établissements. Il est en effet difficile de penser les potentiels changements entraînés par une circulaire administrative, une loi ou un instrument d'action publique sans se concentrer sur les modalités et les conditions concrètes de son déplacement jusqu'aux personnes qui sont censées l'incarner, aux façons dont ces objets s'imposent à eux et réorganisent par là leur activité. Comme le rappelle Latour (2005), « une boîte noire se diffuse dans l'espace et devient durable dans le temps seulement par l'action continue d'une chaîne continue d'acteurs ; s'il n'y a personne pour la reprendre, elle s'arrête et tombe en pièces » (p. 337). Voilà une bonne raison de s'arrêter sur le travail concret de déplacement du SMEA au sein des établissements.

En effet, la boîte noire qu'est le SMEA est au départ d'un processus de traduction dans lequel les directions d'établissement jouent un rôle central : seuls représentants des établissements d'enseignement artistique acceptés lors du processus de fabrication du texte, ils sont, en dehors de quelques enseignants marginaux-sécants, à la fois les points de passage quasi-obligés par lesquels transite le texte avant d'être connu par les enseignants et les porte-parole de cet instrument³⁴⁸. Ainsi, placer la focale au niveau des conditions de passation du texte,

³⁴⁷ Dans la perspective proposée par la sociologie pragmatique (Lemieux, 2018), nous entendons ici par « réalité » ce qui tient au fil des épreuves de force ou de justice.

³⁴⁸ En effet, dans la mesure où la version finale du SMEA n'a été transmise par mail aux directions d'EEA, par courrier aux maires des communes métropolitaines et ultérieurement mise en ligne sur le site internet de la

loin d'être une lubie descriptive, peut nous en apprendre beaucoup sur l'allongement des réseaux métropolitains et leur force au sein des établissements d'enseignement artistique. Pour le dire autrement, la nature et la force de ces réseaux peuvent nous aider à comprendre la force ou la faiblesse des changements potentiellement entraînés par le SMEA au sein des établissements d'enseignement artistique : c'est un moyen d'observer dans quelle mesure l'action publique peut venir modifier le travail des enseignants. Les lignes qui suivent s'appuient sur la thèse – aujourd'hui loin d'être polémique – selon laquelle il est nécessaire de connaître les modalités concrètes de mise en présence des équipes pédagogiques, administratives et des prescriptions qu'ils sont censés mettre en œuvre, quelles sont les médiations menant une équipe pédagogique à connaître une prescription et la mettre en œuvre – bref, se pencher sur l'action publique pour savoir comment une politique amène à des changements pratiques dans le fonctionnement pédagogique d'une école.

Afin de ne pas trop alourdir la description, nous avons dans un premier temps rassemblé du côté des directions trois types de présentation du schéma qui peuvent l'être dans la mesure où ces dernières sont fortement ressemblantes, ne serait-ce qu'au plan de la forme et des moyens qu'elles mobilisent. Si chacune des présentations du texte, quand elles ont eu lieu, mériteraient d'être saisies *sui generis* nous jugeons plus éclairant de les présenter sous la forme d'idéaux-types. Nous faisons l'hypothèse que la mise au jour de la constitution des réseaux tracés par la prescription constitue un principe explicatif permettant *in fine* de rendre compte de la mise en œuvre d'une politique et de sa réception.

1.1.1- La « grand-messe »

À notre connaissance³⁴⁹, un seul établissement parmi les plus de 70 concernés par le SMEA a organisé un temps dédié, spécifique, consacré à la présentation du schéma métropolitain, tant dans ses dimensions techniques que sur celles de ses enjeux plus généraux. Cette présentation a eu lieu à Ludon, au sein des locaux de l'EMAL, quelques mois seulement après le vote du texte au conseil métropolitain.

métropole, les directions sont, hormis quelques cas rares où le texte a pu être directement transmis par les édiles aux enseignants des EEA, statistiquement les PPO principaux par lesquels transitent le SMEA avant d'être consulté par les enseignants.

³⁴⁹ Après vérification auprès des fonctionnaires de la DCVA, il semble bien que ce soit le seul établissement à avoir organisé un événement public de présentation du SMEA.

1.1.1.1- Mettre les petits plats dans les grands

Réalisée en fin de semaine sur le temps de travail des enseignants de l'établissement et à l'initiative de son directeur, Hector Barrieux, cette « grand-messe », comme la qualifiera ironiquement le président d'une association musicale d'un village voisin, était publique et ne s'adressait pas uniquement aux enseignants de l'EMAL – même si ces derniers étaient bien évidemment les premiers visés³⁵⁰. Tenus au courant en amont, par le biais d'une invitation envoyée dans leur boîte mail professionnelle et, pour les ceux qui sont extérieurs à l'école, via leur direction, les enseignants étaient les destinataires principaux de ce dispositif qui avait pour objectif principal de présenter la genèse, la construction ainsi que les enjeux généraux du SMEA. Il est important de noter que les enseignants de la musique n'étaient pas les seuls présents. En effet, une autre particularité de cette réunion était de mobiliser, en personne, des membres de la DCVA, notamment le chargé de mission du schéma des enseignements artistiques ainsi qu'un autre de ses collègues. Cette configuration est inédite dans la mesure où l'enquête montre que c'est la première situation, depuis 2015, dans laquelle se trouvent en co-présence des enseignants de la musique travaillant dans le milieu associatif, des administratifs d'EEA, des directions d'EEA et des porte-parole de la métropole. En plus d'être inédit à l'échelle métropolitaine, ce dispositif donne ainsi à voir une configuration qui n'est pas si fréquente au sein des établissements d'enseignement artistique et a fortiori, au sein d'établissements associatifs, souvent tenus à la marge de formations ou de réunions sur le métier et son évolution³⁵¹.

La nature de l'événement témoigne d'une part de l'engagement de la direction de l'école dans la structuration du schéma métropolitain. De fait, Hector Barrieux, directeur de l'association, était également l'un des porte-parole d'une association professionnelle très active dans le secteur. Il a été particulièrement actif au sein du processus de construction du schéma métropolitain. Les archives comme les entretiens menés de part et d'autre de la métropole et de ce directeur donnent à voir des contacts réguliers³⁵² et une collaboration relativement étroite entre lui et les membres de la DCVA. Ainsi, ce dispositif rassemblant sur une après-midi un peu moins d'une trentaine d'enseignants de plusieurs EEA locaux, se trouve dans le

³⁵⁰ Les propos de la direction ainsi que des administrateurs de l'association donnent à voir les enjeux proprement locaux d'une telle présentation.

³⁵¹ Cet état de fait s'explique en grande partie par la faible structuration syndicale du secteur et le fait que les enseignants des écoles associatives, parce que non fonctionnaires, n'ont pas accès aux formations proposées par le CNFPT.

³⁵² Voir chapitre 7.

prolongement de la collaboration de ce directeur avec la DCVA. Il est également le résultat d'une forme d'intertextualité officielle. En effet, le projet d'établissement de l'école de musique associative de Ludon a été réécrit à l'occasion de la publication du SMEA et prévoyait justement, au départ du contenu du SMEA, des amendements et des mesures particulières dans le fonctionnement de l'école sur lesquelles nous reviendrons par la suite. La présentation du SMEA aux enseignants est à ce titre à la fois la suite logique et la mise en pratique du projet d'établissement de l'école puisque le dispositif s'adresse aux établissements d'enseignement artistique avec lesquels l'EMAL ambitionne de se mettre en réseau, ce qui constitue une partie de ses engagements dans la mise en œuvre du SMEA. Cette présentation a pour ambition de présenter une synthèse des enjeux du SMEA aux enseignants présents, comme ne manque pas de le résumer Hector Barrieux, le directeur de l'EMAL, au cours d'un entretien :

Ça fait partie de notre projet d'établissement, c'est-à-dire de faire en sorte qu'il y ait des relations et de la communication interne, la seconde chose c'est que si on veut que les gens puissent faire leur travail, il faut qu'ils connaissent le cadre dans lequel ils bossent, je suis pas sûr que tous les profs sachent qu'il existe un schéma national, je suis pas sûr que tous les profs sachent qu'il y a un schéma métropolitain [DEMA11].

Comme ce directeur l'indique, le motif de l'organisation de cette présentation du SMEA est d'ordre « légal », dans la mesure où elle s'inscrit dans le projet d'établissement de l'école. Elle s'appuie également sur l'idée que la connaissance des contraintes politiques qui cadrent le métier est nécessaire aux enseignants pour exercer leur travail en connaissance de cause. Comme l'indique l'extrait suivant, l'organisation de cette réunion s'inscrit également dans la perspective de prévenir de potentiels troubles, de potentielles tensions au sein de l'école qui résulteraient de changement dans le travail incompris par les enseignants :

Pour moi c'est fondamental. Si on l'explique pas [le SMEA] en fait ils [les enseignants] peuvent pas comprendre pourquoi on va aller travailler à Saint-Brêt et pourquoi on fait bosser des profs à Saint-Brêt. Surtout les professeurs enfin c'est quand même un monde assez conservateur, c'est quand même un monde... parce que c'est un métier ils sont seuls face à... ils sont dans leur salle, y'a beaucoup de possessif « c'est ma salle », « c'est mon élève », donc c'est difficile pour un professeur d'aller travailler avec les autres, de créer des connexions comme ça et à partir du moment où on présente un document comme celui-ci, on crée aussi un... c'est une sorte de journée professionnelle, on crée de la rencontre c'est aussi un ... comment dire, un prétexte pour faire échanger les profs [DEMA11].

Au-delà des « justifications » que le directeur apporte à l'organisation de cette présentation, on remarque dans cet extrait la volonté de lutter contre le misonéisme supposé du corps enseignant de son école et aux éventuelles résistances qui en découleraient. Le SMEA et la présentation sont ainsi également pensés comme un moyen de faire changer les enseignants de l'école ou, a minima, de leur faire accepter l'idée que leur métier était susceptible d'être soumis à des changements. L'espace d'échange – et d'intéressement – que représente cette présentation vise ainsi à rendre acceptable ces changements, qui vont s'appuyer sur le SMEA comme le directeur l'indique quand il mentionne les transferts d'enseignants à Saint-Brêt, une ville voisine de Ludon ou encore certains cours qui y seront potentiellement délocalisés.

1.1.1.2- Un dispositif solide ...

Cette grand-messe constitue, par ses caractéristiques, un dispositif d'intéressement particulièrement pertinent pour comprendre le processus de traduction du SMEA. Premier élément notable, elle n'est pas réalisée directement par les agents de la métropole et de la DCVA mais par les « administratifs » et la direction de l'EMAL qui reprennent à leur compte la présentation des enjeux et des solutions auxquelles doit répondre le SMEA. Elle est ainsi l'occasion d'observer les traductions locales du SMEA, formulées à partir des enjeux de l'EMAL. Second point, ce dispositif de présentation mobilise, *in personam*, à titre d'alliés et de porte-parole de la métropole les agents de la DCVA, qui reconnaîtront par ailleurs le travail de reformulation des administratifs de l'EMAL, comme le souligne fièrement une des chargées de direction de l'EMAL au cours d'un entretien :

Parce que même [le chargé de mission] qui est venu nous a dit, « vous avez résumé de manière très schématique pour les profs », il était un peu admiratif [AEMA 1101].

Ensuite, ce dispositif a pour objectif de détourner les enseignants de leur pratiques habituelles (comme le mentionne le point précédent) et de prendre en considération ce qui est prescrit, au nom du SMEA par la direction de l'EMAL au cours de cette présentation.

Enfin, cette « grand-messe » nous paraît digne d'intérêt parce qu'elle agit à la manière d'un forum (Jobert, 1992). En mettant en co-présence plusieurs parties aux intérêts hétérogènes autour d'une boîte noire, ce dispositif constitue une épreuve potentielle pour le SMEA et les déplacements/traductions qui vont être présentés (« ce changement, en fait, c'est ce que nous demande le SMEA ») dans la mesure où ils peuvent être potentiellement mis en question,

critiqués, dénoncés, ce qu'autorise tout à fait le dispositif de présentation. C'est aussi une occasion potentielle de fournir une traduction de la boîte noire que représente le SMEA aux équipes pédagogiques en place, en s'appuyant notamment sur ses instigateurs officiels, conviés ici en porte-parole de la métropole, en expliquant quelles applications elle peut avoir et comment elle est censée fournir aux enseignants des garanties pour s'y intégrer. Elle est ainsi à la fois un moyen d'intéresser les enseignants présents au schéma en leur faisant part de leur intérêt à adhérer aux constats et aux solutions proposées par le texte et potentiellement l'occasion de remettre sur le métier les prémisses fondatrices du schéma, les constats qui le justifient et en fondent les conclusions.

Aussi les reformulations, les réinterprétations du SMEA exposées au cours de cette présentation, ainsi que le patronage des fonctionnaires de la DCVA agissent-ils comme autant de moyens de préserver l'intégrité du schéma, d'imposer au public un certain type de problèmes, une solution (le SMEA) et des manières de mettre en place l'instrument censé régler les problèmes (les déplacements opérés par l'EMAL). C'est une configuration qui permet au besoin, pour reprendre l'expression Latourienne de « durcir les faits », de maintenir l'intégrité de la boîte noire qu'est le SMEA.

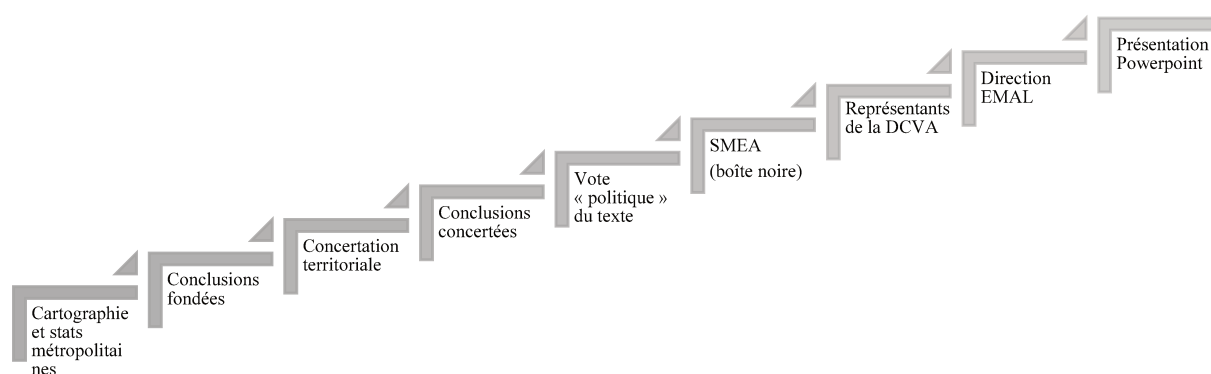


Figure 14 : Aperçu synoptique de la chaîne d'actants mobilisés au cours de la « grand-messe ».

Ce jour-là, le directeur s'adresse à ses enseignants en qualité de porte-parole des intérêts de son école en mobilisant physiquement les porte-parole officiels d'un schéma, s'appuyant eux-mêmes sur un ensemble de tableaux Excel, de statistiques, d'interprétations validées par les élus locaux et les directions d'EEA, du label « concertation publique », d'un vote démocratique et d'un texte plébiscité par la totalité des élus métropolitains. Tout cet assemblage, ce dispositif est mobilisé pour garantir, contre vents et marées l'intégrité des chaînes de traduction qui confèrent sa solidité à cette boîte noire et garantir de nouvelles

connexions. Autrement dit, l'idée c'est de montrer, preuve à l'appui, la réalité aux enseignants qui vivraient pour beaucoup d'entre eux dans la croyance, croyance d'être seuls au monde, dans un monde sans contraintes, un monde « inspiré » pour reprendre la typologie de Boltanski et Thévenot (1991), un monde qui n'est pas mû par les impératifs de la politique et de l'économie. Ce n'est pas autre chose qu'avance le directeur de l'EMAL lorsqu'il revient au cours d'un entretien sur le contenu et les objectifs de cette présentation (les passages soulignés sont de nous) :

Le simple fait de le présenter [le SMEA], c'est leur permettre [aux enseignants présents] de faire comprendre qu'il y a des décisions qui sont prises au niveau de la direction et au niveau des politiques en fonction de trajectoires qui sont données, en fonction de critères à remplir et se rendre compte que l'on n'est pas seuls dans une bulle parce qu'il y a quand même cette croyance [DEMA11].

Pour le dire simplement, cette présentation est une épreuve significative au cours de laquelle se joue la « traduction » du SMEA auprès des enseignants mais également la force du lien qui relie l'EMAL à la DCVA.

1.1.1.3- ... qui ne traduit rien ou presque

La présentation de ce dispositif d'intéressement appelle quelques précisions sur son contenu et les déplacements qu'il opère. Aussi, l'analyse des traces de la présentation – notamment le powerpoint présenté aux enseignants – tend-elle à contrebalancer l'idée que cette grand-messe déplacerait qui, ou quoi que ce soit.

En effet, le SMEA y est présenté de façon très générale, mentionnant des éléments contextuels similaires à ceux qui ont pu être observés durant la phase de construction du texte (notamment le recul des financements publics à l'endroit des EA). La plus grosse partie de la présentation s'applique ainsi à décrire les éléments à partir desquels il sera possible de moduler la subvention métropolitaine. Aussi ce sont assez logiquement les cinq critères de bonification de la subvention métropolitaine qui sont présentés aux enseignants, à savoir « moduler les droits d'inscriptions », « diversifier les propositions pédagogiques à l'intérieur de l'école », « favoriser les interventions en milieu scolaire », « engager des actions de diversification des publics » et « proposer des alternatives aux cours traditionnels ». Hormis quelques données propres aux finances de l'EMAL, le document de présentation en lui-même n'ajoute que peu d'informations vis-à-vis du SMEA – et ces dernières sont strictement

contextuelles. Pour résumer, le document de présentation à travers lequel la direction de l'EMAL aurait pu se faire la porte-parole du SMEA ne propose tout simplement aucun déplacement notable : c'est un simple résumé du schéma, très proche de celui qui a pu être fourni par la DCVA elle-même aux directions des EEA.

Ce document de présentation pose ainsi quelques problèmes d'interprétation si on le met au regard de ce qui a été dit précédemment. En effet, parce que sa transparence à l'égard du SMEA tranche avec les propos engagés de la direction, il nous faut opérer quelques clarifications.

Avant de traiter l'opposition manifeste dont nous venons de faire part, penchons-nous sur le document de présentation. En effet, cette grand-messe paraît davantage tenir du cas particulier de l'intermédiaire transparent que de la médiation ou de la traduction. Comme le suggèrent à la fois la théorie de l'acteur réseau et la littérature sur la mise en œuvre des politiques éducatives, la fidélité d'une traduction à l'original tient davantage de l'exception que de la norme : il faut en restituer les conditions de possibilité. À ce titre, une première hypothèse pourrait nous mener à penser qu'il s'agit là, tout simplement, d'un manque méthodologique de notre part. En effet, nous ne nous appuyons ici que sur le PowerPoint de la présentation et non pas sur la trace des échanges entre les participants au cours de la présentation. Ce « manque » pourrait expliquer pourquoi on tend à ne pas voir dans cette grand-messe de traduction du schéma : ces traductions, ces déplacements auraient forcément eu lieu à l'oral. Bien que nous utilisions le conditionnel à son sujet, cette hypothèse semble tout à fait valide : en effet nous n'avons aucune trace des échanges de cette grand-messe et il y a fort à penser que cette présentation a pu créer des remous, déplacer des personnes, générer des traductions, bousculer des représentations, bouger des lignes ou susciter le désintérêt des enseignants – le contraire serait étonnant. Néanmoins, cette hypothèse n'explique pas pourquoi ce document est un quasi-calque des présentations métropolitaines ou encore pourquoi il ne propose aucune traduction du SMEA, aucun élément qui indique en somme « voilà ce qu'on nous demande et donc voilà ce qu'on va faire en réponse ». Dans la mesure où la traduction est un mixte modifiant tout à la fois ce qui est transmis, ceux qui transmettent et ceux qui reçoivent, on peut s'étonner de la stabilité de ce qui est ici transmis – quand bien même le public de cette grand-messe en ressortirait changé.

Aussi, la fidélité à l'original du document présenté semble-t-elle pouvoir s'expliquer de deux façons possibles. Tout d'abord on peut la tenir comme le produit des contraintes induites par un dispositif, par une épreuve publique de présentation qui, du fait de la présence de

représentants de la métropole, rend relativement périlleuses les traductions qui s'éloigneraient trop de l'original. En effet, en faisant porter sur les représentants métropolitains, les causes d'éventuels changements indésirables induits par le SMEA, cette épreuve pousserait ces derniers à désavouer la direction de l'EMAL, rouvrant potentiellement la boîte noire du SMEA et tout un tas d'autres bien plus dévastatrices pour la direction de l'EMAL. Entendue ainsi, cette présentation pousse à comprendre très différemment les propos du directeur de l'EMAL cités précédemment, soulignant que la compréhension des enjeux du SMEA peut se faire tout simplement au départ d'une présentation résumée et neutre du document, qui n'est ici qu'une simple contrainte politique objective. La deuxième raison qui nous semble expliquer la transparence de ce document se trouve dans les entretiens avec les enseignants et dans d'autres documents produits par l'EMAL : cette grand-messe n'est pas l'espace dans lequel s'élaborent les traductions du schéma métropolitain. C'est bien davantage dans le projet d'établissement de l'école, par ailleurs rédigé avant cette grand-messe, que se débattent, se formulent et s'inscrivent les traductions du SMEA. Cette hypothèse que nous explorerons par la suite permet de relativiser le rôle de ce dispositif dans le processus d'intéressement des enseignants de l'EMAL aux traductions locales du SMEA et remettre en perspective les effets d'annonce qu'une telle grand-messe organise ainsi que le nombre de personnes relativement élevé qui y ont participé. Nous y reviendrons au moment de traiter le rôle plus particulier de ces projets d'établissement.

1.1.2- « On en parle en réunion »

Si le cas de la « grand-messe » méritait d'être brièvement présenté du fait de son caractère exceptionnel, la très grande majorité du travail d'intéressement des enseignants métropolitains au SMEA s'est opéré par des voies bien moins « grandioses » et préméditées.

1.1.2.1- Des dispositifs d'intéressement moins « formels »

En effet, dans de nombreux EEA – du moins c'est quantitativement ce qui ressort des entretiens que nous avons réalisés avec les directions d'établissement – la présentation du SMEA s'est faite par le biais des organes traditionnels de la communication interne aux EEA, à savoir les réunions de rentrée ou de fin d'année, au sein desquelles la discussion au sujet du SMEA pouvait constituer un moment dédié de la réunion, un point parmi d'autres sujets à traiter comme le soulignent ces différents extraits d'entretien :

Je leur ai envoyé le schéma par mail. Et ensuite on a eu une réunion plénière pour discuter de choses et d'autres et j'avais gardé une heure pour discuter ensemble de ça [DCC03].

Oui, on a des réunions, je leur ai même envoyé par mail, parce qu'on avait le... oui on a des réunions, alors on a deux plénières comme souvent dans les écoles une en fin d'année et une en début d'année et quand le texte est sorti... [DEMA06].

Oui on a fait une présentation, on a dû faire ça... l'an dernier à la rentrée. Oui on en a parlé du schéma, on leur a donné les critères surtout, on leur a expliqué comment c'était calculé, on leur a donné les critères [DEMA07].

Le résumé du SMEA a été envoyé aux profs et donc moi au niveau du... au niveau de certaines réunions j'ai fait un topo très bref du résumé condensé du... et j'ai laissé en consultation libre les professeurs sur ce schéma [DEMA09].

Comme l'indiquent ces extraits d'entretien, le recours à la réunion de rentrée ou de fin d'année est le moyen privilégié par les directions afin de discuter du SMEA, tout comme l'invitation à la lecture du document, qui revient quasi-rituellement au cours des entretiens. Si cette configuration (envoi du texte + discussion en réunion) est assez fréquente, pour d'autres EEA, la présentation du texte s'est faite par le seul biais de son envoi aux enseignants via leur boîte mail professionnelle. Dans cette perspective, on remarque un certain retournement dans le travail d'intéressement au SMEA qui est ici paradoxalement délégué aux enseignants eux-mêmes, notamment sous couvert de limiter « la réunionite » comme le soulignent ces différents extraits d'entretiens réalisés avec des directions d'EEA :

Euh et après là où je pense que, mais ça c'est nous aussi qui n'avons pas une très bonne, c'est à nous de le relayer et de le communiquer plus, quand vous disiez certains profs et même... Moi je suis assez sensible, ils connaissent les étapes et après pareil, on fait que de la réunionite et du coup à des moments on a des priorités sur l'ordre du jour de certaines réunions, donc on en touche un mot donc on peut pas y passer trop de temps non plus on invite les collègues à consulter tout ce qui sort et qui est mis en place et voté mais... bon voilà après on peut pas faire à la place de tout le monde [DEMA08].

Alors on l'a... Quand on l'a reçu (elle rit) je l'ai envoyé à l'ensemble des profs. Est-ce qu'ils l'ont lu, est-ce qu'ils l'ont pas lu... Je sais que certains l'ont lu parce que des fois en réunion ça ressort mais voilà. Nous on l'a communiqué aux enseignants parce que comme les

enseignants étaient invités à certains débats, nous on l'a envoyé. Quand on l'a reçu on l'a envoyé [DEMA04].

Il est intéressant d'observer – outre le ton un peu gêné du premier directeur – le retournement de perspective illustré par ces deux extraits vis-à-vis de la « grand-messe » présentée plus haut. En effet, comme le soulignent ces deux directeurs de façon presque similaire, c'est le professionnalisme des enseignants qui conditionne leur intéressement aux textes, pas l'engagement des directions. Au-delà de la seule professionnalité, d'autres directeurs font le pari que cet intéressement peut venir d'une volonté de professionnalisation des enseignants, notamment dans l'optique de préparer un concours d'entrée dans la FPT :

Donc je sais qu'il y en a certains qui ont préparé les concours de la fonction publique ou pour préparer leurs projets... pour la liste d'aptitudes pour leurs projets pédagogiques qui ont utilisé du coup le SMEA, qui s'y sont intéressé à ce moment-là parce qu'ils en avaient besoin pour dire "tiens ça serait bien que je connaisse un peu ce truc-là". Donc du coup [...] dans la bibliothèque des professeurs il y a le SMEA. Est-ce qu'il est lu par les profs ? J'ai fait un résumé en réunion, très court des grandes orientations mais je... la mise en place de la gouvernance, de la nouvelle gouvernance à l'école de musique elle débute là [DEMA09].

Il nous est apparu lors de l'analyse des données relatives aux dispositifs par lesquels les enseignants étaient intéressés au SMEA que le degré de formalité des dispositifs était lié au degré d'organisation des EEA. Pour le dire plus simplement nous pensions que l'envoi des seuls textes et les réunions informelles étaient le seul fait des écoles associatives peu structurées (parce que disposant de financements relativement faibles, de personnels administratifs à temps partiel et/ou fonctionnant sur la base du bénévolat) et vice-versa pour les EEA publics. Si cette hypothèse semble se vérifier au regard des entretiens que nous avons menés, elle doit tout de même être amendée dans la mesure où il est tout à fait possible, comme l'illustre dans l'extrait suivant le directeur du CMP, d'être un EEA public disposant de ressources financières confortables et de ne pas proposer de présentation « formelle » du SMEA :

Je ne l'ai pas présenté de manière formelle j'ai dit qu'on avançait sur le travail autour de cela, je les ai plus conviés [les enseignants], quand je voyais la direction dans laquelle ça partait, je les ai plus conviés à participer à des journées professionnelles proposées par la métropole ou en lien sur... la journée qu'on a fait [...] autour de l'enseignement de manière

*plus large*³⁵³. Donc là on est partis en masse, on était huit professeurs d'ici ce qui est assez nouveau pour la structure pour aller suivre ce genre de choses donc c'était plus, je m'en suis servi plus pour les intégrer dans les nouvelles réflexions de l'enseignement plutôt que de leur dire « c'est le schéma qui part dans cette direction-là ». J'ai élargi les choses en disant « dans l'avenir c'est ça qui sera le quotidien de l'enseignant donc allons voir ce qui se dit autour de ça » [DCC02].

Cet extrait complexifie quelque peu le discours sur la formalité des dispositifs de présentation du schéma. En effet, si cette modalité d'intéressement au schéma n'implique pas de présentation en grande-pompe ni de discussion formelle en réunion, elle mobilise néanmoins plusieurs enseignants sur des thématiques appliquées, relatives au SMEA, qui, bien que réalisées avant le vote définitif du texte, participent d'une certaine manière à l'intéressement des enseignants aux enjeux sous-jacents au SMEA – sans qu'ils soient, certes, explicitement liés au texte. Pour résumer, si ce dispositif n'est pas formel au sens où nous l'avons présenté plus haut, il mobilise néanmoins fortement les équipes pédagogiques³⁵⁴ et la direction de l'EEA en question, situation qui se démarque fortement du simple envoi du texte sur la boîte mail professionnelle des enseignants. Il rejoint néanmoins les autres dans la mesure où les éventuelles qui sont faites du SMEA ne sont bien souvent inscrites nulle part, restant à ce titre, relativement faibles, parce que facilement critiquables et peu déplaçables.

1.1.2.2- Des réductions « pédagogico-économiques » aux ressorts divers

En dehors des situations de présentation très formelles (type grand-messe) ou de non-présentation pure et simple du SMEA que nous verrons juste après, on peut s'interroger, comme nous l'avons fait dans le cas de Ludon, sur les informations qui sont transmises par les directions aux enseignants à l'occasion de cette présentation et les éventuels déplacements qu'elles entraînent. Pour le dire très simplement, il semble primordial de savoir ce que disent les directions quand elles se font les porte-parole du SMEA si l'on veut comprendre comment cet objet est déplacé dans les EEA et ce qu'il déplace avec lui dans le même mouvement. Aussi étant donné le nombre d'établissements et de présentations, nous sommes ici limités par la nature de nos sources, de toute évidence partielles et parfois partiales. En effet, comme

³⁵³ DCC02 fait ici référence à la journée du 03/03/2016 organisée par la DCVA en partenariat avec le CNFPT dans le cadre de la construction du SMEA. Voir Tableau 12.

³⁵⁴ Cette observation rejoint plusieurs relatifs au rôle que jouent les lieux informels dans la construction de liens de confiance entre membres d'une organisation (Clot, 2006), sur la production et le règlement des disputes professionnelles (Dutercq, 1991) ou encore sur l'interprétation du prescrit (Lantheaume et al., 2008).

nous l'avons remarqué au cours de l'enquête, il est fréquent de trouver des directions mettre l'accent sur des choses qui ont été relativement secondaires et inversement : les présentations du schéma sont un des exemples à travers lesquels nous nous sommes rendu compte de distorsions, de différences entre ce qui est annoncé dans les – rares – comptes rendus produits par les directions d'EEA, ce qui est dit par les directions et ce qui est rapporté par les enseignants. Ainsi nous avons, pour les éléments qui suivent, procédé à une sélection de verbatim que nous avons pu recouper avec certains comptes rendus et les dires des enseignants.

Une fois ce détail pris en compte, nous pouvons dans un premier temps avancer que le SMEA est l'objet d'une réduction pédagogique-économique récurrente de la part des directions, c'est-à-dire une réduction de l'instrument à ses seuls objectifs pédagogiques, résumés par les cinq critères de bonification de la subvention. Ces cinq critères constituent ainsi la prise privilégiée par laquelle la très grande majorité des directions se saisissent du texte pour le présenter à leurs équipes – texte qui devient dès lors l'équivalent d'un cahier des charges. Cette traduction est à la fois attendue et paradoxale. Elle est tout d'abord attendue parce que comme nous l'avons souligné plus haut, l'intéressement des enseignants peut constituer dans de nombreuses situations un point de passage obligé pour les directions qui doivent ultérieurement justifier de la mise en œuvre des mesures préconisées par la métropole – d'où l'emphase pédagogique. Paradoxale ensuite parce que cette réduction économique-pédagogique s'oppose assez frontalement à une lecture « technocratique » du texte, défendue jusqu'alors par les différentes parties prenantes au texte et en particulier par la DCVA³⁵⁵, qui, en dépit de ce que recouvre la version finale du texte, n'entendait pas faire du SMEA une réforme pédagogique, la métropole n'ayant pas l'ambition d'aller jusque-là. Les extraits suivants soulignent que le SMEA est associé à des projets pédagogiques locaux, des mesures, des dispositifs pédagogiques particuliers, que l'on peut comprendre comme autant de façons de valoriser auprès de la métropole, le travail pédagogique réalisé au sein des EEA (les passages soulignés sont de nous) :

³⁵⁵ Au détour d'une question mettant en évidence le fait que ni les enseignants ni les usagers des EEA n'aient pas été concertés pour construire le SMEA, le chargé de mission de la DCVA souligne que « un schéma des enseignements artistiques c'est quand même... et la métropole par ailleurs n'aide pas... c'est quand même des objets très technocratiques, on n'est pas sur un truc qui est parlant pour le public » [CMML01].

Donc après nous les débats en interne depuis... enfin depuis que ça a été mis en place c'est le carnet de bord, le parcours d'élèves et le suivi de l'élève et le cursus ou pas cursus c'est le projet pédagogique donc c'est les problématiques que l'on doit traiter en interne [DEMA06].

Il va falloir que j'en reparle parce que... en termes d'innovation pédagogique on n'est pas encore complètement à fond. Ne serait-ce que pour les cours collectifs dès le début... À mon niveau je repenserais bien, et d'ailleurs c'est la prochaine réflexion qu'on va avoir en réunion de novembre repenser la manière dont on fait de la FM : est-ce que la FM c'est toujours beaucoup de lectures de notes et de rythme ou est-ce qu'on considère que ça doit se faire en cours d'instrument et on en profite pour faire de la culture musicale et du jeu en groupe ? [DCC03].

Comme l'illustrent ces deux extraits d'entretien, on observe que la présentation du SMEA est bien souvent l'occasion pour les directions de mettre à plat ce qui est réalisé dans leur établissement, de discuter plus ou moins ouvertement de nouveaux dispositifs, de nouveaux cursus, de nouvelles manières de faire qui peuvent être valorisées auprès de la métropole. En somme, la traduction pédagogique qui est opérée ici est relativement simple : le SMEA doit entraîner une réflexion pédagogique, un travail de repérage puis de reformulation des actions menées dans l'école dans le langage des priorités édictées par la métropole. À ce titre, « le carnet de bord » mentionné par le premier directeur est une réponse toute trouvée aux exigences métropolitaines d'innovation pédagogique au même titre que la promotion des cours collectifs, mentionnée par le second, constitue une réponse anticipée, encore à l'état de projet, à cette même exigence métropolitaine. L'opération de traduction et de mise en équivalence dessinées par ces directeurs est relativement simple et peut être résumée ainsi : la mise en œuvre du SMEA passe par la mise en œuvre des cinq critères de bonification de la subvention, ces cinq critères passent par la promotion de nouvelles pratiques/dispositifs pédagogiques donc la mise en œuvre du SMEA c'est la mise en œuvre de nouvelles pratiques/dispositifs pédagogiques.

Toutefois, les entretiens avec les directions suggèrent que les raisons qui motivent cette réduction pédagogico-économique sont relativement différentes d'un établissement à l'autre. En effet, ce n'est pas, comme la métaphore du « levier » que l'on trouve fréquemment dans les discours des directions et des porte-paroles métropolitains le sous-entend, le seul appât de la subvention qui pousse les directions à proposer ces déplacements pédagogiques. Si ce mode d'intéressement est loin d'être absent dans la mesure où on le retrouve presque partout (aucun

établissement ne refuserait par principe de toucher une subvention) il n'est certainement pas au principe de toutes ces traductions. De toute évidence, la variété des raisons exprimées par les directions nous semble bien davantage éclairée par le degré de distance/proximité existant entre les pratiques pédagogiques (au sens large) effectives au sein de l'EEA et la norme pédagogique promue par le SMEA – les réactions des directions donnent en retour un indice de la perception qu'ils et elles ont de cette proximité/distance. Il nous semble de ce fait que ces traductions économique-pédagogiques s'opèrent sur trois modes distincts mais non exclusifs : un premier mode instrumental, qui voit avant dans les normes pédagogiques un cahier des charges arbitraire auquel il faut s'adapter, un simple moyen par lequel obtenir des subventions supplémentaires ; un second mode axiologique, qui voit dans la norme métropolitaine une reconnaissance institutionnelle de la valeur du travail pédagogique accompli dans l'EEA et un dernier mode plus critique qui perçoit ces normes comme une critique frontale du fonctionnement pédagogique de l'EEA.

Le premier mode instrumental peut être illustrée par le biais des propos tenus par certaines directions qui établissent un lien tout à fait clair entre ce travail d'inventaire puis de traduction des pratiques et le maintien/augmentation de la subvention attribuée à l'école :

Eh ben on... oui on a essayé de voir dans ce qu'ils [les enseignants] faisaient ce qui pouvait rentrer dans les critères subventionnables. Après c'est vrai qu'on a pas trop de projet d'établissement... on a un directeur qui est parti sans nous en laisser mais de manière naturelle les professeurs ont envie d'avoir un projet d'établissement qui se fait en réunion et le thème qui revient toujours c'est la musique d'ensemble donc je sais pas si ça rentre pas trop dans les critères de la métropole [...] du coup dans la présentation du schéma on leur a... présenté le schéma mais on leur a surtout dit que ça serait bien qu'on maintienne les ensembles sans en créer forcément d'autres [DEMA07].

Cette perspective instrumentale met en évidence tout à la fois la bonne volonté de certaines directions d'EEA vis-à-vis du SMEA et une certaine forme de stratégie. Ici, on remarque que le premier travail d'inventaire des pratiques signale une volonté manifeste de couler dans le moule du SMEA les pratiques déjà en cours au sein de l'EEA. Dans le même temps, en ménageant «la chèvre et le chou », c'est-à-dire en transportant l'existant dans le cahier des charges métropolitain et en ne modifiant pas l'activité pédagogique de l'EEA, cette direction fait un pari stratégique, celui de neutraliser, au moins en puissance, le potentiel de changement du SMEA, puisqu'il s'agit ici davantage de traduire l'existant que de changer ou

proposer du nouveau. Le pari de cette direction repose néanmoins sur une incertitude : celle d'avoir, comme elle le souligne, bien saisi « les critères de la métropole ». C'est à cette seule condition que cet agencement pourra tenir. Rien n'est moins sûr.

Si la prégnance d'une réduction économique-pédagogique du SMEA s'inscrit de facto dans les caractéristiques mêmes de cet instrument, i.e ses modalités de calcul de la subvention, elle peut également être un moyen pour les directions de signifier la reconnaissance par la métropole du travail accompli, comme le souligne ce directeur, pour lequel les demandes finales du SMEA constituent un motif de satisfaction et de valorisation de ce qui se passe dans son établissement :

On avait l'impression qu'ils avaient regardé [notre établissement] pour écrire leurs valeurs. Je dis pas qu'on est le modèle mais on était dans l'ancrage social, le travail de proximité, la diversité esthétique, l'innovation pédagogique, c'est super on s'est dit, « le texte est fait pour nous, on va pas sentir le changement de godasses » [DCC04].

finalement nous on est dans les clous et [...] du coup ça allait pas changer grand-chose [DEMA06].

Dans une perspective relativement similaire, la présentation du SMEA peut être l'occasion pour les directions de mobiliser les troupes, de féliciter l'équipe pédagogique dans la mesure où le schéma vient couronner un travail déjà entamé par le passé. C'est ce que dit en substance cet autre directeur d'EEA associatif en revenant sur les différents critères du schéma :

Si on fait « revisiter les modèles pédagogiques », bah nous on est en plein dedans, je parlais tout à l'heure du carnet de bord et mettre en place des projets pédagogiques [...]. Alors après « soutenir les établissements supports de toutes les pratiques artistiques », alors [...] dans notre [...] projet d'établissement [...] le premier objectif, c'était de renforcer les liens entre théâtre et musique, donc de faire en sorte... Du coup on avait travaillé avec une comédienne, directrice artistique d'une compagnie [...]. « prendre en compte les attentes des publics les plus éloignés », on travaille nous avec ce qui s'appelle « Décollage » qui est un établissement d'accueil de personnes en situation de handicap mental [...] « Répondre au double enjeu d'accueil et d'accompagnement de toute demande » alors ça c'était... nous on l'a plutôt traité, mais avant le schéma sur les aspects... d'une grille tarifaire [...]. Et on est une des rares associations à faire ça en fait [DEMA06].

Dans ces deux derniers extraits on peut remarquer que la dimension instrumentale du SMEA n'est pas, ou très peu, présente dans les discours des directions. Le schéma est davantage perçu, et présenté, comme une forme de consécration institutionnelle vis-à-vis de ce qui est réalisé, au plan pédagogique, dans l'EEA. Aussi il est intéressant de souligner que le lien entre les pratiques pédagogiques et la subvention – s'il n'est bien évidemment pas inexistant – n'est pas vraiment évoqué dans les deux exemples précédents, ce qui marque une distinction très nette entre les établissements mettent en oeuvre des pratiques pédagogiques relativement proches de celles prescrites dans le SMEA. À l'inverse de ces deux EEA, la perspective instrumentale et coercitive du SMEA se retrouve beaucoup plus clairement dans des établissements dont les pratiques pédagogiques sont perçues et/ou définies comme éloignées de ce qui est prescrit par le SMEA, à l'image du discours que tient le directeur de l'école municipale de Cailloux-sur-Saône, qui anticipe l'intégration des finalités de l'instrument au projet d'établissement de l'EEA comme un moyen de faire pression sur son équipe :

Ce qui va changer c'est ça, c'est profiter du SMEA et surtout du fait du couperet de « soit vous faites les actions vous avez les subventions, soit vous les faites pas et du coup tant pis pour vous », et après c'est bien mais c'est aussi un peu dégueulasse, y'a des choses que tu peux pas forcément appliquer au territoire [DCC03].

Comme le souligne le portrait quelque peu désabusé dessiné par ce directeur d'EEA les traductions instrumentales du SMEA s'inscrivent dans la mise en évidence du lien entre remise en cause des pratiques pédagogiques et subvention métropolitaine. Bien qu'il le déplore sur la forme, ce directeur produit une traduction instrumentale du SMEA que nous aurons l'occasion de creuser plus précisément au moment d'analyser la mise en oeuvre du SMEA au sein de l'école de Cailloux-sur-Saône.

1.1.3- « On ne les a pas trop saoulés avec ça »

La troisième situation typique que nous avons pu repérer au fil des entretiens avec les directions est celle dans laquelle ces dernières ont parlé du texte aux enseignants entre deux cours (c'est-à-dire en dehors d'une réunion dédiée ou non et sans avoir communiqué le texte par ailleurs), ainsi que celles où les directions n'ont pas communiqué le texte aux enseignants par omission, volontaire ou non. Cet extrait d'entretien réalisé avec une directrice d'école associative illustre ce dont il est question ici :

On en a vaguement parlé mais dans la mesure ou de toute façon ça affecte pas leur vie quotidienne on ne les a pas trop saoulés avec ça parce qu'on a déjà d'autres raisons de les saouler donc on en a pas rajouté une couche avec quelque chose qui ne sert à rien, en ce qui me concerne [DEMA02].

Comme l'explique cette directrice d'EEA, l'importance donnée à une présentation formelle du SMEA semble reliée au degré d'importance qui est attribué au texte. Dans le cas de son école, cette directrice souligne que la mise en œuvre des prescriptions du schéma ouvrant à une bonification de sa subvention fixe lui coûterait bien plus financièrement et humainement que ce qu'elle pourrait récupérer sous la forme de subventions métropolitaines dans la mesure où son soutien est conditionné à l'implication financière de la commune :

Bah ici on ne met rien en pratique [elle parle des objectifs du SMEA], on continue à faire ce qu'on veut parce que de toute façon on est limités à ce que nous donne la mairie [...] et la mairie nous donne 1000 € par an donc je vous avoue que ce n'est pas très incitatif [DEMA02].

Une autre dimension de ce désintérêt vis-à-vis du texte a trait à la concurrence que peut organiser une réunion de présentation du SMEA avec d'autres activités considérées comme plus importantes aux yeux des directions. Cette concurrence se manifeste tout particulièrement dans les « petites » écoles associatives qui ne disposent bien souvent pas des moyens financiers ou d'autres moyens incitatifs pour organiser des réunions en dehors du temps de travail, comme l'indique de façon très directe cet autre directeur d'école associative :

Quand on présente quelque chose à un enseignant... donc forcément c'est en dehors de son temps de... donc un prof qui fait une heure par semaine, on va lui dire, « bah tu viendras deux heures un samedi matin pour la présentation du schéma » il en a rien à foutre. Premièrement. Deuxièmement il faut qu'on le paye. Je le paye comment ? [DEMA10].

En effet, le discours de ce directeur met l'accent sur une dimension incontournable du travail enseignant en école associative que nous approfondirons par la suite : la précarité et la fragmentation des contrats. Cette particularité constitue un obstacle majeur à la présentation du SMEA : il est difficile de mobiliser bénévolement des enseignants qui par ailleurs travaillent peu d'heures hebdomadaires dans les écoles, sont souvent peu payés et évoluent dans des conditions parfois difficiles. Enfin d'autres directions ont oublié de présenter le texte

à leurs enseignants, par manque de temps mais également, comme le souligne ce directeur, parce que certains enseignants seraient déjà sensibilisés aux applications du texte, aux conséquences de sa mise en œuvre, ce qui rendrait leur méconnaissance du texte moins importante :

[Vous avez fait une réunion pour leur présenter ?]

Non pas du tout. Non on... je... c'est pas le gros de ma communication, je le reconnais mais ils savent pour le coup, ils sont au courant des projets, des concerts en réseau, des projets, ici il y a un gros festival de musiques actuelles. Non les profs sont au courant. Ils sont au courant des mesures mais après le schéma non, je ne leur ai pas présenté (il soupire). Non je leur ai pas... ah non [DEMA03].

Cet entretien souligne un élément relativement important sur lequel nous reviendrons plus précisément par la suite, à savoir le fait que les enseignants soient impliqués dans des projets d'école, sans qu'ils ne soient vraiment conscients de la logique à laquelle répond l'organisation de ces projets. En effet, nous nous sommes rendu compte au fil des entretiens avec les enseignants que ces derniers étaient très souvent au courant des projets mis en œuvre dans leur école mais beaucoup moins des raisons sous-jacentes à leur mise en œuvre.

Ces différentes modalités de traduction du SMEA nous amènent à faire quelques constats intermédiaires. Dans un premier temps, nous observons qu'il est possible d'analyser la forme des dispositifs d'intéressement des enseignants au SMEA selon un continuum de mobilisation des directions, continuum allant des plus impliquées, comme l'exemple de la grand-messe ou de la formation des enseignants, qui mobilisent fortement les directions, au moins impliquées, comme l'illustrent les nombreux exemples de présentation succincte ou de non-présentation du schéma aux enseignants. Ces différentes manières de présenter le SMEA organisent de fait des espaces, des vides qui, par endroits, rompent la chaîne de transmission du texte et qui nous informent sur la forme que prend l'acteur-réseau qu'est le SMEA. Elles mettent également en évidence le rôle central qu'occupent les directions dans le travail de traduction du SMEA.

Compte-tenu des trous qu'ils peuvent organiser dans l'acteur-réseau que constitue le SMEA, on peut souligner dans un second temps, que la nature de ces dispositifs d'intéressement ne présage pas nécessairement de la nature des déplacements qui sont opérés par les directions. Alors qu'on pourrait s'attendre à des déplacements relativement ambitieux du fait de la

solidité de la chaîne d'actants mobilisée, l'exemple de la « grand-messe » donne à voir une médiation quasi-transparente du schéma, une présentation finalement très proche de celles qui avaient été réalisées par la DCVA elle-même aux différentes parties prenantes à la construction du SMEA. À l'inverse les quelques exemples de réunions moins « formelles » que nous avons pu obtenir mettent en évidence des traductions plus explicites du SMEA, allant dans un sens clairement économique-pédagogique : le SMEA y est présenté comme un outil établissant un lien explicite entre subvention et pratiques pédagogiques – certaines d'entre elles étant présentées comme des traductions explicites des objectifs indiqués dans le SMEA. La manière de présenter le lien entre ces deux éléments semble, au regard des données dont nous disposons, varier en fonction du degré de proximité entre ce qui est pédagogiquement prescrit par le SMEA et ce qui est déjà mis en œuvre dans les EEA. À leur tour, ces traductions pédagogiques peuvent être resituées sur un continuum allant, pour les EEA mettant déjà en œuvre ce qui est prescrit par la métropole, à un schéma perçu comme la reconnaissance métropolitaine de « bonnes pratiques » locales à, pour les EEA dont les pratiques pédagogiques se distinguent assez fortement de ce qui est prescrit par le SMEA à la condamnation de ce qui se fait et qui se signale désormais à la fois comme le risque de perdre de l'argent et comme un marqueur de déviance vis-à-vis de la norme de l'établissement-modèle promue par la métropole à travers le SMEA.

Sans qu'elles ne présagent de rien pour l'instant vis-à-vis de ce qui sera mis en œuvre, dans la mesure où il ne s'agit ici que de mettre en évidence des déplacements exprimés par des directions, ces remarques soutiennent l'hypothèse selon laquelle le SMEA, en tant qu'instrument d'action publique, compose et recompose potentiellement des collectifs hybrides qui préexistent au sein des EEA. En effet, parce que cet instrument contribue (par lui-même et du fait de ses traductions) à donner une valeur, pécuniaire et symbolique³⁵⁶, à des dispositifs pédagogiques existants qui composent eux-mêmes des acteurs-réseaux (on peut simplement imaginer un dispositif d'orchestre à l'école avec son cortège d'instruments, de réunions, de réservations de salles, de débats et d'enseignants ou à l'inverse le plus traditionnel face à face pédagogique, avec sa salle attitrée, sa méthode rose et son piano qui

³⁵⁶ Si la valeur pécuniaire des actions entreprises s'entend facilement dans la mesure où il s'agit-là de subventions, la dimension symbolique semble relativement importante parce qu'elle signale l'établissement comme un modèle, aux yeux de la métropole mais également aux yeux des autres établissements concernés par le SMEA. Ce dernier point est notamment visible dans les réunions organisées par la métropole dans lesquelles la description des « bonnes pratiques », sans qu'elle tourne pour autant à la remise de prix officielle, prend une place relativement importante et alimente le prestige symbolique d'établissements et plus précisément des directions, qui demeurent identifiées comme les « instigateurs » de ces bonnes pratiques.

trône au centre de la salle), le SMEA a un potentiel de recomposition de l'offre pédagogique des EEA et, surtout, de la relation qu'entretiennent les différents collectifs hybrides qui se construisent à partir de la diversité de cette offre. On peut imaginer que la frontière tracée *de facto* par le SMEA entre pratiques (potentiellement) rentables et pratiques (potentiellement) non-rentables constitue le médium privilégié par lequel s'opère cette recomposition. Cette hypothèse sera explorée plus avant dans le prochain chapitre. Enfin, comme nous l'avons déjà indiqué, l'étude de ces différentes modalités de présentation donne à voir la rareté des inscriptions qui sont produites au fil de ces réunions. En effet, hormis quelques comptes rendus, dont on sait par ailleurs qu'ils sont peu consultés par les équipes pédagogiques³⁵⁷, la trace de ces différentes traductions opérée en réunion reste relativement faible dans la mesure où leur déplacement tient de la présence des enseignants à ces réunions, de leur attention, de leur intérêt, qui comme nous le verrons par la suite, est relativement limité dans ce genre de circonstances. Aussi devons-nous souligner le pouvoir faible d'intéressement et d'enrôlement de ces dispositifs de présentation du SMEA. De fait, le processus de traduction-inscription du SMEA semble plus fréquent dans les projets d'établissement que dans les présentations du texte aux équipes des EEA.

1.2- Intertextualités : du SMEA au projet d'établissement

La présentation du texte aux enseignants n'est pas la seule manière par laquelle les directions traduisent le SMEA et par lequel elles le font connaître à leurs équipes. En effet, le schéma métropolitain se trouve déplacé, inscrit, traduit dans d'autres productions textuelles. C'est le cas des projets d'établissements qui sont un moyen de traduire le SMEA fréquemment plébiscité par les directions et qui mobilisent parfois, en fonction de leur mode de production, les équipes pédagogiques des EEA. Ces projets d'établissements (P.E) sont un des noeuds témoignant de l'allongement du réseau tracé par le SMEA jusque dans les EEA.

1.2.1- Exprimer un lien officiel entre l'établissement et le SMEA

Nous savions depuis le début de notre enquête – ce sont les fonctionnaires de la DCVA qui l'avaient souligné les premiers – que de nombreux établissements avaient profité de la phase

³⁵⁷ De nombreux EEA communiquent avec leurs équipes par le biais d'une adresse professionnelle qui leur est attribuée au moment de leur prise de poste. Les comptes rendus transitent essentiellement par ce biais-là. Il ne s'agit ici que d'une anecdote mais la quasi-totalité de nos échanges de mails avec les enseignants au cours de cette enquête se sont faits via leurs adresses personnelles. La raison du choix de ce canal était souvent la même : les enseignants confiaient ne pas fréquemment consulter leur adresse professionnelle.

de construction du SMEA ou attendu sa publication pour mettre à jour, ou plus rarement créer, leur projet d’établissement³⁵⁸. Comme le souligne le directeur de la DCVA :

de gros établissements [...] au moment de faire leur projet d’établissement nous attendaient et tenaient absolument à ce que les questions relatives au schéma soient intégrées [DCML01].

Cette demande a mené les fonctionnaires métropolitains à quelquefois traduire le SMEA dans les projets d’établissement à l’invitation de certaines directions, s’assurant ainsi, comme s’en souvient un chargé de mission de la DCVA de la conformité de ce qui est dit ou fait au nom du SMEA:

Bah du coup on a eu des temps de travail, on a partagé ce qui ressortait du schéma pour s’assurer que voilà, que ça « matchait » et qu’entre guillemets il n’y avait pas de points qui portaient de façon trop divergente entre l’un et l’autre [CMML01].

Ces deux extraits soulignent l’intérêt qu’il peut y avoir à aller regarder du côté des projets d’établissement pour comprendre comment le SMEA est traduit au local. De toute évidence, la relation entre le projet d’établissement et le SMEA est perçue par nombre d’acteurs du secteur de l’EA comme une relation de complémentarité, le premier devant être en partie du moins, alimenté par les orientations du second, comme le dit en substance ce formateur d’enseignants rencontré au cours de l’enquête :

[Le SMEA] peut être utilisé par des directeurs d’établissement vis-à-vis de leurs équipes comme boussole, comme orientation, comme argument d’un choix sur le projet d’établissement, un moment donné où le directeur essaie de faire bouger des choses, de correspondre à l’évolution sociétale, on va dire le contexte un peu [CEF03].

On remarque dans les différents entretiens menés avec les directions comme avec les enseignants que le projet d’établissement est perçu et présenté comme une interface entre les objectifs pédagogiques proposés par la direction et les enseignants – parfois les élus locaux. Dans cette perspective le P.E est, du moins en puissance, une sorte d’objet-frontière³⁵⁹ entre

³⁵⁸ Certains établissements concernés par la mise en pratique du SMEA ne disposaient pas, au moment de l’enquête d’un projet d’établissement. Si ces établissements sont assez différents, ce sont surtout de petits établissements associatifs qui ne disposent pas de projet d’établissement.

³⁵⁹ Proposée Leigh-Star et Griesemer (1989), cette notion décrit les procédures, les interfaces par lesquelles des groupes sociaux, des acteurs aux objectifs différents parviennent à se coordonner tout en gardant leur autonomie. D’après ces auteurs, les objets frontières sont des « objects which are both plastic enough to adapt to local needs and the constraints of the several parties employing them, yet robust enough to maintain a common identity across sites » (p. 393).

ces différentes parties, un moyen de se coordonner au départ d'un projet commun qui peut être utilisé d'une certaine façon par chacun de ces acteurs. À ce titre, les projets d'établissement sont un bon moyen de signifier tout l'intérêt que porte un EEA aux directions qui sont proposées par le SMEA, ce que ne manque pas de souligner cette administratrice au cours d'un entretien :

le futur projet d'établissement devrait rentrer dans les clous [du SMEA] parce que c'est normal, on a intérêt si on veut avoir la subvention [AEMA01].

Par conséquent, les marques d'allégeance et autres types de formules rituelles exprimant la continuité avec le SMEA accompagnent les projets d'établissement de nombreux EEA, à l'image de celui de l'EMAL qui souligne en introduction « tenir compte du prochain schéma métropolitain », ou encore celui d'un conservatoire métropolitain qui rappelle dès ses premières lignes qu'il définit ses missions, entre autres textes, « en regard du schéma métropolitain des enseignements artistiques ».

1.2.2- Un support de reformulation des enjeux du SMEA

S'ils ne citent pas toujours explicitement, au-delà du logo de la métropole, le schéma métropolitain, les projets d'établissements que nous avons pu étudier entretiennent une certaine forme d'intertextualité avec le SMEA dans la mesure où les grands objectifs qu'ils fixent résonnent comme autant de réponses aux exigences qui sont formulées par le SMEA. Les entretiens avec les directions et les enseignants permettent d'aller au-delà des suppositions de proximité et éclairent les coulisses de la production de ces textes, comme le souligne ce directeur qui prévoit d'écrire prochainement le projet d'établissement de son école :

Voilà le levier, il va être là, c'est-à-dire reprendre ça [le SMEA] et voir comment on peut l'appliquer dans le projet d'établissement, même si je pense aussi qu'il y a des choses où clairement, je pense pas qu'on le fasse... [DCC03].

Ou encore cet autre directeur qui se targue d'avoir rédigé un projet d'établissement dont les objectifs généraux sont très proches de celui du SMEA :

les cinq valeurs fondamentales [...] qui sont dans le projet d'établissement [...] on les retrouve parmi les axes du schéma : l'invention pour tout le monde, la diversité des pratiques, la cité-

monde, dans les valeurs de notre conservatoire, la cité-monde à côté de la culture, de l’instrument et de la pratique collective [DCC04].

En effet on observe que les projets d’établissement semblent davantage que les réunions de présentation, constituer un espace de traduction du schéma, d’intéressement, voire, en fonction des situations, d’ enrôlement des enseignants et des personnels administratifs. Cette proximité avec le SMEA s’organise de différentes façons.

1.2.2.1- Une occasion d’intéresser et d’ enrôler les équipes pédagogiques

Les différents entretiens réalisés avec les directions et les enseignants suggèrent que la rédaction d’un projet d’établissement est l’occasion, dans certains cas, d’un travail collectif de réflexion, voire de rédaction, presque toujours réalisé sous la houlette du directeur de l’EEA. En effet, tant dans les écoles associatives que dans les établissements publics, on trouve des situations dans lesquelles le processus d’écriture du projet d’établissement est collectif, pensé comme un moyen d’intéresser et d’ enrôler des enseignants dans des actions futures, à l’image de ce directeur d’école associative, qui raconte ce processus commencé durant la phase de construction du SMEA :

Lorsqu’on a élaboré le projet d’établissement 2017-2022 [...] je venais de sortir de la concertation sur le schéma [...]. Et donc pour l’élaboration de ce projet d’établissement que j’ai fait avec les bénévoles, avec le conseil d’administration on a fait des réunions et d’ailleurs la semaine prochaine j’ai une réunion encore de cinq heures avec eux, on fait 10 h-16 h pour faire l’évaluation de la première année on a mis en place des fiches actions, etc. pour voir quelles sont les actions prioritaires pour la deuxième année. Ce schéma-là apparaît dedans, c’est-à-dire que le projet d’établissement qui a été fait il est en lien avec... en tout cas au respect, en regard de ce schéma-là et on y retrouve, même si ce n’est pas formalisé et écrit de la même façon, les éléments sont dans le schéma [DEMA06].

Le projet d’établissement est un enjeu local dans la mesure où il est nécessaire, pour les écoles qui ne bénéficiaient pas du soutien financier du département du Rhône, d’en posséder un pour entrer dans le cénacle des structures financées par la métropole via le SMEA. Comme l’indique l’extrait précédent, c’est un moyen pour les équipes pédagogiques qui en font un travail d’équipe de faire apparaître des liens entre le SMEA et le projet de l’établissement, de signaler en quelque sorte à la métropole, aux élus locaux ainsi qu’aux enseignants la prise en compte des finalités du texte. Comme l’indique ce directeur, il est possible que la référence au

SMEA ne soit pas tout à fait explicite dans le P.E. La référence au SMEA peut en effet se faire via des objectifs particuliers qui sont après coup justifiés comme étant des réponses au schéma, par exemple par le biais de dossiers de subventions qui viendront, projet d'établissement à l'appui, justifier de la mise en œuvre de certaines mesures ou du moins de la volonté collective de l'EEA de le faire. À travers les différents projets d'établissement que nous avons pu consulter dans le cadre de ce travail de recherche, il semble que ce cas de figure soit le plus courant : le SMEA n'est souvent esquissé qu'au début du document et la suite déroule le projet de l'établissement en des termes qui peuvent plus ou moins rejoindre ceux qui sont mobilisés par la métropole pour décrire ses objectifs dans le SMEA. Il existe certains cas, notamment les établissements qui ont souhaité rédiger leur P.E en étroite collaboration avec la métropole, ou la référence au SMEA dans le PE est particulièrement forte, ce qui rend les traductions et les déplacements inscrits dans ces documents relativement explicites.

1.2.2.2- Transformer les « discours » en « pratiques »

En effet, d'autres établissements proposent des traductions tout à fait explicites du SMEA dans leur P.E. C'est par exemple le cas de l'École de Musique Associative de Ludon (EMAL) qui opère, alors même que les tractations autour de la construction du SMEA sont encore en cours, une sélection des enjeux qui sont déjà mis en évidence par la métropole pour bâtir son PE. Le tableau suivant (tableau 21, p. 387) synthétise les différentes traductions du SMEA dans le projet d'établissement de l'EMAL³⁶⁰.

Ce tableau s'appuie sur les grands axes du SMEA et les « grandes orientations et objectifs » du P.E (2017-2022) de Ludon. Il illustre l'intense travail de reformulation déployé par l'équipe pédagogique de l'EMAL qui a rédigé ce schéma en étroite collaboration avec un expert du secteur ainsi qu'avec la DCVA, dans la mesure où il a été finalisé au moment où la concertation pour le SMEA touchait à sa fin. Il faut souligner que ce P.E constitue une forme particulièrement développée du genre (il fait plus d'une trentaine de pages). En effet tous les EEA ne disposent pas de PE aussi étayés et fournis que celui-ci. Néanmoins, nous l'avons choisi parce qu'il nous semble illustrer avec une certaine acuité certains points communs à de

³⁶⁰ Ce tableau est issu du SMEA et du projet d'établissement de l'EMAL. Les passages entre guillemets en sont des extraits. Les passages hors guillemets sont des reformulations du P.E de Ludon. Ils visent à éluder les passages qui pourraient compromettre l'anonymat de l'école. Les passages soulignés renvoient aux axes du SMEA et ceux en italique à ses objectifs. Il se lit de gauche à droite et souligne les traductions des objectifs métropolitains en objectifs locaux puis en actions concrètes.

nombreux autres P.E. Le premier élément que ce P.E permet d'observer c'est que les objectifs relativement généraux formulés par la métropole (et repris dans les P.E) occasionnent de multiples traductions de la part des EEA. Comme l'exemple de Ludon le montre, un seul objectif métropolitain peut, entre guillemets, provoquer la création de nombreuses mesures qui visent à y répondre de façon localisée. Ici, le principe « d'organisation de l'offre » promu par la métropole s'y décline *in fine* en une myriade d'objectifs, se démultiplie sous la forme de principes et d'actions : « organiser l'offre » c'est « travailler en réseau » ; travailler en réseau c'est « enrichir la vie musicale », « optimiser la gestion des EEA » et devenir un pôle organologique de référence ; ces objectifs impliquent de « mutualiser » certaines fonctions administratives ou encore décider d'une division du travail entre EEA du réseau ; ces mesures se déclinent sous la forme d'actions à la fois pédagogiques et non pédagogiques hétérogènes. De cette première observation découle une seconde remarque. Les traductions du SMEA dans les P.E occasionnent des déplacements qui ne sont pas nécessairement prévus par le SMEA. Ils peuvent être interprétés à l'aune de l'identité de l'école ou plus généralement à celle de ses relations à d'autres parties prenantes, notamment les financeurs municipaux ou encore les parents d'élèves.

On remarque dans le cadre du P.E de Ludon que la révision des modèles pédagogiques passe par des actions relativement éloignées de ce qui est entendu par le principe métropolitain de départ, comme celui de l'engagement des enseignants à participer aux manifestations de l'école – ce qui laisse à penser que cette mesure répond à un supposé absentéisme des enseignants, un problème local. Loin de constituer un contresens ces mesures mettent en évidence le fait que les P.E doivent être lus comme des objets de compromis permettant de stabiliser les différentes forces qui s'exercent sur l'établissement : celles exercées par la métropole via le SMEA mais également celles qui peuvent l'être par les municipalités qui participent au financement de l'EEA ainsi que les équipes pédagogiques ou encore les parents d'élèves. Certaines mesures explicitement issues du SMEA se trouvent donc mêlées à d'autres enjeux plus ou moins locaux. C'est notamment le cas de l'exemple du « développement de stratégies commerciales » qui s'inscrit dans les rapports qu'entretiennent l'EMAL avec la municipalité de Ludon et qui est présenté dans le cadre du P.E, comme un moyen « d'organiser un réseau territorial ».

Tableau 21 : Du SMEA au projet d'établissement, l'exemple de l'EMAL

Principe métropolitain (Axes et/ou objectifs)	Traduction locale	Objectif	Mesures générales	Actions concrètes (sélection)
« Une offre d'EA structurée sur le territoire » (3) « <i>Organiser l'offre par bassin de vie</i> » (10) « <i>Faciliter la continuité du parcours de l'élève</i> » (11)	« Situer l'EMAL dans le futur SMEA en proposant un véritable travail en réseau »	« Enrichir la vie musicale et optimiser la gestion quotidienne des EEA du territoire [...] faire du réseau la référence de la pratique [d'une famille d'instruments] et de la pratique amateur »	« Mutualisation administrative » « Projet pédagogique de territoire » « Coordination avec les EEA de proximité de proximité »	« Création d'un comité de réseau, d'une politique commune de recrutement des salariés, d'une stratégie commerciale commune, de modalités communes d'évaluation, de concerts communs, d'une lettre d'information, de rencontres entre les directions, les CA et les équipes pédagogiques ».
« Un projet partagé visant l'épanouissement et l'émancipation des personnes » (1) « <i>Former les professionnels</i> » (5)	« Améliorer le fonctionnement et la qualité interne des projets de l'EMAL »	Développer un « management participatif efficace et une clarification des modalités de décision, d'élaboration et de pilotage des actions »	« Concertation institutionnelle » « concertation pédagogique » « clarification des modalités de décision »	Création de réunions obligatoires (concertation, départements pédagogiques, conseils de classe et plan de formation). Annonce claire des réunions, « travail par projets », création d'instances de médiation...
« Un projet partagé visant l'épanouissement et l'émancipation des personnes » (1) « <i>Revisiter les modèles pédagogiques</i> » (1) « <i>Soutenir des établissements supports de toutes les pratiques artistiques</i> » (2)	« Améliorer la cohérence de la formation globale de l'EMAL »	« Définir les objectifs de la formation musicale » « Clarifier les différents parcours » « préciser les modalités de suivi, d'évaluation et d'orientation des élèves », « développer le sens artistique des élèves »	« réviser les programmes de formation » « former les parents » « former des publics » « formaliser les cycles d'enseignement de l'EMAL », faire des pratiques collectives des « pratiques d'excellence », «réviser les modalités de suivi des élèves et leur évaluation en fin de cycle »	Mettre à plat les « programmes de formation des différentes disciplines », « Organiser des réunions avec les parents en utilisant les outils numériques de l'EMAL », « être présent aux manifestations de l'école » « écrire une charte de travail », « créer des pratiques collectives adaptées » « développer l'auto-évaluation des élèves », « élaborer une saison musicale »...
« Une démarche d'éducation et de formation artistique » (2) « <i>Un enjeu d'éducation artistique à tous les âges de la vie</i> » (7) « <i>Des établissements ouverts sur leurs territoires, vecteurs de lien social et outils d'attractivité et de rayonnement</i> » (8)	« Renforcer le rayonnement de l'EMAL sur le territoire Ludonais et dans le réseau métropolitain »	Augmenter les actions de diffusion en maintenant la qualité de l'enseignement, « former les publics en lien avec la saison musicale » « envisager l'extension des pratiques artistiques de l'EMAL », « renforcer les actions d'intérêt communautaire », « développer les échanges avec d'autres établissements » « évaluer les projets »	Soutenir et développer les manifestations existantes et en créer de nouvelles en promouvant de nouveaux partenariats	Développer des actions hors-murs et les ouvrir aux élèves du réseau ou à des nouveaux partenaires, « trouver de nouveaux modes de financement », « développer de nouveaux partenariats avec des acteurs locaux via la forme « concert », « faire une étude de besoin pour ouvrir de nouvelles classes », « créer des partenariats avec les structures accueillant des personnes en situation de handicap/avec l'Éducation nationale » « décentraliser les cours dans différents quartiers de la ville »

Sens de la traduction

Source : SMEA ; P.E Ludon

Cette observation nous amène à avancer que les principes du SMEA sont ajustés à la teneur des enjeux définis localement par les EEA. Ces derniers sont loin d'être autonomes dans la production d'orientations pédagogiques. L'accent qui est mis dans le P.E Ludonais sur l'amélioration des relations internes à l'école met en évidence, la volonté de rendre public le traitement des problèmes locaux (ériger « l'amélioration du fonctionnement et de la qualité des projets » en objectif sous-entend que ni le fonctionnement ni la qualité des projets sont au moment de la rédaction du P.E satisfaisants) tout en les valorisant à l'aune des critères métropolitains dans la mesure où ce constat s'inscrit dans la perspective générale d'une formation des personnels de l'EMAL. Outre le fait de renvoyer l'image d'une institution qui est consciente de ses problèmes et qui met en œuvre des solutions pour les traiter, ce type de formulations, dont on devine la dimension de compromis qu'elle exprime, laisse transparaitre un potentiel enrôlement des enseignants dans la rédaction de ce texte, ce que tendent à confirmer les entretiens rappelant néanmoins la dimension conflictuelle de cette écriture à plusieurs mains :

Ce projet au bout du troisième au quatrième jour, en tous cas au milieu du stage ça s'était éclaté un peu parce que tous les profs disaient « il manque de la transversalité ». C'est pas très clair quoi. Parce qu'enfin c'est pas très clair et quand même, c'est pas direct, quelque chose qui... et puis on peut pas parler vraiment de tout. Tu sais avec les licenciements et les choses dures qui se sont passées et dans cette situation dans cette ambiance c'est un peu chaotique dans l'esprit de l'école et puis il y a des clans qui étaient divisés un peu partout [PEMA1106].

En croisant les souvenirs de cette enseignante avec le contenu du P.E de Ludon on peut en déduire le double rôle que joue cet objet pour les équipes pédagogiques et les directions : tenter d'institutionnaliser les conflits à l'intérieur de l'EEA et produire ainsi une façade, une vitrine publique aussi attrayante que possible pour garder alignées les différentes parties prenantes dans la vie de l'école. Dans cette veine, celle de la façade publique, les nombreux appels aux relations avec la municipalité tout au long du P.E Ludonais, relations auxquelles est astreinte l'EMAL à travers la convention d'objectifs qu'elle a signé avec la municipalité de Ludon afin d'obtenir un financement, s'entendent eux aussi comme un moyen de souligner publiquement la prise en compte de ces objectifs et les moyens de les mettre en œuvre.

Une des conséquences de cette traduction exemplaire du SMEA nous semble être la multiplication de nouvelles tâches pour les personnels des EEA. Pour être plus précis, il n'est

pas seulement question d'une accumulation de tâches supplémentaires ou d'une augmentation du volume de travail à fournir : le tableau donne à voir l'importance que prennent dans cette augmentation du travail les tâches de coordination (animation de réseau, création de chartes, régulation de partenariats...) qui sont sous-jacentes à la mise en œuvre de nouvelles actions. En effet, face au flou des objectifs métropolitains, dont on peut comprendre que la généralité est le prix à payer pour tenir ensemble tout un tas d'acteurs artistiques, administratifs et politiques, le travail de reformulation produit par les P.E entraîne tout un tas d'actions locales, de partenariats, de mises en relation qui érigent le travail de coordination en un impératif catégorique. Il est à ce titre difficile de ne pas faire de lien entre cette multiplication des objectifs locaux et ce qui a pu être observé à une plus large échelle et de façon beaucoup plus massive dans le contexte de l'Éducation nationale : la décentralisation éducative entraîne une forte responsabilisation des acteurs locaux qui se trouvent chargés de donner une forme praticable à des injonctions relativement générales (Dutercq, 2000), tendant ainsi à ériger « les enjeux de coordination et de régulation comme des finalités propres de l'action éducative » (Ben Ayed, 2018, p. 21).

Enfin, dans la perspective critique que dessinent ces travaux sur la dynamique de décentralisation et de territorialisation, il est possible de faire le lien entre certains des objectifs qui sont mis en évidence dans le P.E au nom du SMEA et des tendances particulières que nous avons pu remarquer lors de la fabrication du SMEA. Par exemple, l'idée de bâtir un pôle instrumental adossé à un réseau d'établissements est une mesure qui s'inscrit dans une perspective de spécification de l'offre des EEA, spécification qui ne va pas sans différenciation entre les établissements qui, on peut le penser va dans le sens d'une tentative de captation d'un certain type de publics à l'échelle métropolitaine. Cette dynamique trace à terme l'hypothèse d'une mise en concurrence des EEA entre eux pour la captation des élèves et des financements métropolitains.

Ces quelques éléments dégagés à partir du cas limite d'un P.E exemplaire permettent d'avancer quelques éléments sur la fonction de cet objet dans la traduction du SMEA. Nous avons vu que le P.E était un support textuel de reformulation du SMEA mais qu'il était plus largement un espace de reformulation des différentes contraintes qui pèsent sur l'EEA. À ce titre, les P.E sont un bon traceur des enjeux propres aux EEA, des luttes qu'ils abritent, des difficultés qu'ils rencontrent et des compromis qu'ils incarnent, soulignant ainsi l'hétéronomie des EEA. S'ils sont bien évidemment la vitrine de l'école dans la mesure où ils

décrivent le projet de cette dernière ils sont également un moyen de signifier aux différentes parties prenantes le fait que l'EEA tient compte des différentes pressions qui s'exercent sur lui. Les invitations lancées par certains EEA à l'endroit des fonctionnaires de la DCVA ou les présentations de ces projets lors de conseils municipaux montrent à quel point les P.E sont de potentiels objets frontières qui permettent de faire tenir ces différents acteurs entre eux. On peut considérer, à partir de l'exemple du P.E de Ludon, que ces objets ainsi que le processus qui accompagne leur production sont un moyen d'intéresser les enseignants à la modification des missions de l'EEA dans lequel ils travaillent et à fortiori à changer la manière dont ils travaillent, s'investir dans de nouvelles tâches. Dans cette perspective le P.E est un moyen de traduire en pratiques les objectifs du SMEA, c'est un moyen de faire communiquer le réseau de la prescription, le réseau métropolitain avec le réseau des pratiques enseignantes dans les écoles.

*
**

Les projets d'établissement sont, comme les réunions de présentation du SMEA aux enseignants des moyens par lesquels ces derniers sont informés de l'existence de ce texte. Comme nous venons de le voir, ces modalités de présentations du schéma sont très diverses et organisent à des degrés divers, selon les établissements, des ruptures, des vides ou à l'inverse des relations évidentes avec le SMEA. Ces médiations (ou leur absence) permettent de comprendre les différentes manières, plus ou moins publiques, implicites ou prudentes, par lesquelles le schéma est introduit auprès des enseignants, par lesquelles ces derniers sont intéressés à ses potentielles traductions locales. Dans cette perspective, les P.E permettent en somme aux collectifs qui les fabriquent, toujours dirigés par les directions d'établissement, de sélectionner certains enjeux présents dans le SMEA et de les adapter aux contraintes locales. On peut dès lors considérer qu'ils sont des supports à travers lesquels sont raffinés ou refroidis les éléments incitatifs présents dans le SMEA. Jusqu'ici nous avons ainsi présenté ces médiations sans nous attarder sur leur réception par les premiers intéressés. Nous nous sommes penchés sur ce que signifient ces médiations, sur la façon dont s'y prennent les directions pour intéresser leurs équipes pédagogiques, mais nous n'avons pas encore abordé le résultat de ces processus d'intéressement au schéma et à ses différentes traductions. C'est ce dont il est question dans la partie suivante.

2- De l'hétérogénéité des dispositifs d'intéressement à la relative homogénéité de leurs réceptions

Nous venons de voir à quel point, d'un EEA à l'autre, les ressources et les dispositifs mis en œuvre pour intéresser les enseignants pouvaient être très hétérogènes. À nouveau, comme nous l'avons remarqué lors de la phase de construction du SMEA, la nature des efforts déployés par un acteur pour en intéresser un autre ne présage pas nécessairement des réceptions des différents acteurs qui sont consultés ou enrôlés dans le processus. Réunions grand-format, mails, travail collectif ou rédaction du projet d'établissement « sur un coin de table », nous avons vu que les situations sont très différentes d'un établissement à l'autre. Plusieurs indices laissent à penser que les nombreuses tentatives d'intéressement au schéma ont bien souvent été vaines pour intéresser les enseignants au texte.

2.1- « Ce n'est que du papier » : déclinaisons collectives sur le rôle paradoxal des projets d'établissement

2.1.1- Des directions qui ne se font pas d'illusions

Outre les différentes qualités que peut porter un projet d'établissement, l'enquête montre que les réceptions et les usages de cet objet sont souvent bien différents de ce qui peut être écrit. Nombreux sont par exemple, dans la quinzaine de directions que nous avons rencontrées, celles qui ont rédigé leur projet d'établissement sur un coin de table, « parce qu'il faut le faire », comme nous le confiera, quelque peu désabusé, un directeur d'école associative à la sortie d'une réunion-bilan organisée par la métropole dans le courant de l'année 2018. Ce type de fonctionnement, loin d'être anecdotique et réservé aux petits établissements associatifs³⁶¹ (dont on pourrait penser qu'ils n'ont pas les ressources économiques pour organiser un travail concerté) ampute ce dispositif de l'espace de discussion collectif qui contribue à le fabriquer et écorne potentiellement sa légitimité au sein des EEA. Aussi, certains discours enjoués au sujet des projets d'établissements, et notamment ceux des fonctionnaires de la DCVA méritent d'être remis en perspective, tempérés, à l'aune du rapport parfois désabusé qu'entretiennent certaines directions à cet objet, comme l'illustre cet extrait d'entretien avec un directeur d'EEA public :

³⁶¹ En effet, plusieurs « gros » établissements publics n'organisent pas de travail collectif préalable à la rédaction de leur projet d'établissement.

En fonction de la manière dont tu rédiges le truc [le projet d'établissement] tu peux dire « c'est en lien avec le SMEA » mais en fait... bon ça c'est partout... mais t'es juste sur de la rédaction et en tournant bien la formule... [DCC03].

Comme le souligne avec une certaine malice ce directeur d'EEA, une des fonctions du P.E est parfois tout simplement celle de signaler la bonne volonté des EEA, en « tournant bien » les formules, en adaptant cet objet aux attentes formelles des différents financeurs – soulignant au passage un travail préalable de décryptage des attentes tacites de ces derniers. À travers cet extrait on revient à l'idée que le P.E, c'est avant tout des mots, de la « rédaction », en somme il s'agit parfois davantage de forme que de fond. Ce type de remarque, loin d'être anecdotique renseigne d'une façon assez éclairante sur le découplage qui peut exister entre l'objet P.E et les pratiques qui en découlent : parfois, il s'agit davantage de montrer patte blanche à la mairie et à la métropole, de s'acquitter d'un droit de passage purement formel que de changer radicalement le fonctionnement de son établissement.

Ainsi, s'il n'a pas pour objet de mettre en évidence le côté retors de certains directeurs³⁶², ce type de verbatim illustre le rôle de stratèges qu'occupent certains d'entre eux et la manière par laquelle cette stratégie s'incarne dans le P.E, pouvant, du fait de certaines de ses caractéristiques, constituer une protection vis-à-vis des injonctions de l'extérieur.

Ce type de posture n'est bien évidemment pas la seule et parmi les directions avec lesquelles nous nous sommes entretenues. De fait, certains directeurs voient bel et bien dans leur P.E un véritable outil pour réviser les modes de fonctionnement des EEA. Néanmoins, le volontarisme initial de ces directions en entretien (dont on peut penser qu'il tient parfois de la volonté de faire bonne figure face à un enquêteur identifié clairement comme doctorant en sciences de l'éducation), se heurte aux limites d'un tel objet, dont les fissures apparaissent très rapidement au fil de la discussion. Présenté par la métropole et certains directeurs comme une médiation par laquelle les enseignants peuvent s'approprier les enjeux du schéma métropolitain, les problématiques culturelles locales et les objectifs de l'école, il semble pourtant que le P.E peine à convaincre les enseignants ou à infléchir leurs pratiques au quotidien. En effet, malgré les réunions, les ateliers de travail, les projets d'établissement ne

³⁶² Il va de soi que les directions sont amenées, dans certaines circonstances (et notamment dans des situations impliquant la captation de subventions), à jouer la carte de la stratégie, qu'elle se manifeste sur le papier, dans les relations interpersonnelles avec les financeurs potentiels ou dans l'engagement au sein d'organisations professionnelles. De fait si la littérature sociologique sur la question est très peu versée dans l'individualisme méthodologique et la théorie du choix rationnel, elle souligne néanmoins le rôle stratège qu'endossent fréquemment les chefs d'établissements dans un environnement qui légitime et instrumente de plus en plus ce régime d'action (Barrère, 2013a ; Bourquelot & Derouet, 1994).

semblent pas intéresser automatiquement les enseignants. C'est en quelque sorte ce qu'analyse ce directeur d'établissement au cours d'un entretien dans lequel, après avoir longuement défendu son action au sein de l'EEA qu'il dirige (participation des enseignants à l'écriture du P.E, maintien de financements confortables, place des pédagogies innovantes dans l'EEA, teneur novatrice du P.E...), déplore l'appropriation relativement faible du projet d'établissement par les enseignants :

Aujourd'hui les professeurs sont... même le projet d'établissement qu'ils ont écrit, ils ne le connaissent pas encore complètement, c'est-à-dire que c'est... Pourtant c'est eux qui l'ont coécrit avec moi mais c'est moi qui l'ai plus mis en forme mais c'est là où je trouve que c'est difficile [...]. Parce qu'on s'aperçoit qu'écrire un projet d'établissement c'est bien mais le plus difficile c'est sa mise en œuvre. Parce qu'il y a beaucoup d'écoles qui ont un projet d'établissement. Moi d'ailleurs j'en avais écrit avant et si j'avais interrogé chaque professeur sur « tu sais ce qu'il y a dans le projet d'établissement, tu connais le schéma ? »... « Je sais pas je fais mes cours » [DEMA09].

Comme l'illustre cet extrait, la construction collective du P.E ne suffit pas pour que les enseignants s'approprient cet objet, pour qu'ils en fassent un support pour donner une nouvelle direction à leurs pratiques pédagogiques, aux tâches diverses qu'ils exercent dans l'EEA ou à leur engagement personnel dans l'établissement. Déplorant le fait que cet objet reste inconnu pour la majorité de son équipe pédagogique, il ne peut que constater le découplage entre cet objet et le travail des enseignants de son établissement. En somme enrôler les enseignants dans la production d'un projet d'établissement ne semble absolument pas lié au fait qu'il deviennent éventuellement un support pour ces derniers.

Ces deux extraits, que nous avons sélectionné dans la mesure où ils témoignent de deux positions antinomiques (le premier directeur présente explicitement le P.E comme un moyen de satisfaire aux exigences discursives des financeurs alors que le second y voit un réel moyen de changer les pratiques au sein de son établissement) expriment chacun à leur manière la même idée : si le SMEA est une boîte noire que l'on peut déplacer assez facilement dans un PE pour lui faire dire un peu plus, un peu moins ou autre chose que ce qu'elle ne suggère, le passage du réseau discursif à la pratique des enseignants et des projets de l'école au réseau de la pratique pédagogique est tout sauf évident. Cette forme de découplage est également visible dans les discours des enseignants sur le P.E de leur école.

2.1.2- Un objet qui fait frontière pour les enseignants

Dès les premiers entretiens réalisés avec les enseignants, nous avons pu remarquer, que ce soit dans le *in* de l'entretien organisé par avance ou dans le *off* des discussions autour du repas de midi que les projets d'établissement constituaient un objet vis-à-vis duquel les équipes pédagogiques entretenaient une forme de distance respectueuse. En effet, la position la plus fréquemment exprimée par les enseignants consiste en un mélange de reconnaissance de l'intérêt théorique de l'objet et de dénonciation de son caractère accessoire dans la pratique, comme l'illustre parfaitement cet enseignant :

Alors je pense que ça a le mérite le projet d'établissement de mettre au clair les objectifs de l'école pour les parents, pour les mécènes, pour la mairie, et cetera. Après au niveau des profs je ne suis pas persuadée que les profs s'en préoccupent tout le temps. Je peux me tromper mais je pense qu'à 99 %, peut-être pas mais les gens ne pensent jamais au projet d'établissement [...] pour eux le projet d'établissement c'est plus quelque chose de sur le papier quoi [PEMA1104].

Reconnaissance tout d'abord. Comme précédemment, on retrouve dans un premier temps l'idée que le P.E est une véritable interface entre plusieurs acteurs entre lesquels il permet d'établir des ponts, notamment les parents, les mécènes, la mairie et la direction. Loin d'être accessoire, cette dimension est assez souvent soulignée par les enseignants et tout particulièrement dans les établissements qui ne disposent pas d'un P.E au moment de l'enquête (c'est le cas des enseignants de l'EMCS). En effet, il semble que, du point de vue des enseignants, cet objet permette de dresser les grandes bornes du dialogue entre les parties prenantes de l'EEA, bornes sans lesquelles il est difficile de s'entendre³⁶³.

Dénonciation ensuite. Au fil de l'extrait, on comprend que cet enseignant se range dans les « 99% » de ses collègues qui considèrent le contenu des P.E comme des paroles, du « papier » plutôt que des actes en devenir (le reste de l'entretien avec cet enseignant tend à aller dans ce sens), bref comme un objet qui n'aurait guère d'influence et d'importance pour les enseignants. Il serait néanmoins erroné de s'en tenir à cette seule dénonciation – somme toute très policée. En effet, le propos de cet enseignant est intéressant dans la mesure où il dessine, à partir de cet objet présenté comme œcuménique par la plupart des directions, une frontière entre les enseignants et les autres acteurs des EEA. Dans cet extrait, le projet d'établissement

³⁶³ Comme le souligne un enseignant d'un EEA, « sans projet d'établissement, on peut pas réfléchir, et après c'est schizophrénique » [PEMU0304].

semble davantage considéré comme un objet qui intéresse la mairie, les parents ou encore d'éventuels mécènes que comme un objet qui peut intéresser les enseignants dans leur activité professionnelle. Dans ce propos, on retrouve en filigrane une déclinaison professionnelle d'une frontière entre un *eux* (les politiques, les parents, les directions) et un *nous* (les enseignants), le P.E devenant l'indice du « monde des autres », qui comme le souligne Hoggart (1970, p. 117) est un monde – ici celui de l'administration – perçu comme « inconnu et souvent hostile » par les enseignants. S'il apparaît en pointillés dans le discours de cet enseignant, ce découpage entre, d'une part, les élus, les parents, les directions et d'autre part les enseignants est souligné dans cet autre extrait, tiré d'un entretien avec un enseignant du même EEA, qui du même coup nous en apprend un peu plus sur les raisons pour lesquelles cet objet est très accessoire au quotidien :

[Tu t'en sers [du P.E] pour travailler, défendre ta manière de bosser ?]

Alors pour le coup, pour te répondre, là c'est vraiment la direction qui doit... C'est un truc que si la direction s'y tient, parce que c'est quand même eux, les mecs d'en haut qui motivent les gens, en tous cas qui organisent les choses de manière à ce que les gens travaillent ensemble [...] pour arriver à un point, voilà. Pour moi le projet d'établissement c'est pour arriver au plus près dans les cinq ans arriver au plus près à un résultat [...]. Moi je vais pas dans le projet d'établissement pour regarder, « est-ce que je suis dans les clous ». Je le suis, je pense, à peu près.

[Tu penses que t'en es suffisamment imprégné pour...]

Je pense que c'est mon profil qui veut ça. Voilà je joue plein de musique, j'enseigne plein de trucs, je suis spécialiste de rien mais je peux à peu près tout faire avec tout le monde, y'a pas grand-chose qui me fait peur, quand on me demande un truc je le fais, tu vois le périscolaire je l'ai fait, j'ai pas particulièrement envie de le faire mais je me pose pas la question de savoir si j'ai envie ou pas, voilà je peux le faire « faisons-le on verra ». Voilà c'est dans ce sens-là, moi je pense que je suis dans les clous [PEMA1114].

Ce fragment d'entretien est intéressant à plusieurs titres. Il reprend dans un premier temps très clairement l'idée de frontière, mettant en évidence que le P.E, même lorsqu'il est le produit d'un travail de réflexion ayant mobilisé les enseignants (ce qui est le cas dans l'EEA où il travaille) reste un objet rattaché « aux mecs d'en haut » et plus précisément à la direction, une boîte noire administrative (qui n'est d'ailleurs pas remise en question ici) établissant une

projection dans le temps en vue d'obtenir un « résultat » et certainement pas un objet qui appartient au monde des « enseignants » ou des « musiciens ». Loin de n'être propre qu'à cet enseignant, ce type de propos a été assez fréquent au cours de notre enquête : on le trouve chez d'autres enseignants du même EEA ainsi que dans d'autres dans lesquels nous avons enquêté.

Ainsi, parce qu'il manifeste clairement une frontière entre les « profs » et les « autres », les enseignants tendent assez souvent à considérer le P.E comme un objet réglementaire extérieur à leur travail que dans comme une ressource professionnelle qui en serait partie intégrante. Voilà pour le second point : la plupart du temps, les enseignants ne sont pas intéressés par le P.E de leur établissement parce qu'il n'est pas perçu comme une ressource pour leur travail, il n'est en rien un PPO pour l'exercice du travail. À l'inverse il est souvent perçu comme un outil de gestion bureaucratique de la pédagogie. Par conséquent, il est fréquent, comme le montre cet extrait que le P.E soit explicitement associé à une exigence de conformité professionnelle³⁶⁴. L'objet P.E est ainsi saisi au prisme des relations hiérarchiques instituées, entre autres par le contrat de travail qui lie l'enseignant à l'EEA (c'est ainsi que l'enseignant est intéressé, malgré lui, au contenu du P.E) et non pas comme un allié pouvant être mobilisé par les enseignants à d'autres fins (faire valoir une proposition d'action, un dispositif etc.).

En effet, comme le montre la seconde partie de l'extrait, être suffisamment « souple » sur ses horaires, adaptable au plan esthétique, conciliant avec la direction sur les nouveaux dispositifs qu'elle promet constitue une bonne manière d'être « dans les clous » vis-à-vis du P.E, une manière qui semble plus légitime que la lecture et l'appropriation critique de ce document. On peut dès lors résumer la mise en équivalence opérée par cet enseignant en disant que respecter le P.E c'est respecter la volonté des « mecs d'en haut » et du programme qu'ils ont établi pour les autres, autrement dit c'est être capable de se plier aux demandes de la direction. En nous renvoyant à son profil éclectique (« *je suis spécialiste de rien mais je peux à peu près tout faire avec tout le monde* ») et au fait qu'il soit conforme aux différentes attentes de la direction de son EEA (« *je me pose pas la question de savoir si j'ai envie ou pas, voilà je peux le faire, faisons-le on verra* »), cet enseignant ne dit pas autre chose. De toute évidence, pour lui le P.E n'est pas une ressource susceptible d'être discutée, comprise, rejetée,

³⁶⁴ Cette position n'est pas le fait d'un enseignant isolé, ce que suggère cet autre enseignant de l'EMAL : *Je suis ouvrier moi, on me demande de faire do-ré do-ré je fais do-ré do-ré. Si on me demande de faire do-mi, do-mi je fais do-mi, do-mi. Tu vois. C'est pas compliqué. Si [le directeur] me demande de jouer dehors, je vais les faire jouer dehors, même si on entend rien. Tu vois c'est pas moi qui décide, et c'est pas moi qui vais aller casser le mur pour faire sortir le piano dehors, même quand il pleut* [PEMA1106].

appropriée ou modifiée par les équipes enseignantes : il s'agit bel et bien d'un cahier des charges reflétant la volonté de la direction, une boîte noire qu'il ne s'agit pas de questionner.

Cet extrait, qui illustre une position fréquente chez les enseignants que nous avons interrogés, nous semble mettre en évidence deux éléments tout à la fois distincts et complémentaires relativement importants pour comprendre le rôle à la fois important et ambigu des P.E. Tout d'abord, cet extrait montre qu'aux yeux de certains enseignants, la conformité générale aux demandes des directions constitue une manière acceptable de mettre en œuvre le P.E, position qui constitue de fait un *évitement* de cet objet : le PPO ici, ce n'est pas le P.E mais bel et bien la direction – qui devient la seule porte-parole légitime du P.E. Ainsi, par extension, de nombreux enseignants considèrent être activement engagés dans la mise en œuvre des objectifs du P.E du fait de leur ouverture et de leur bonne volonté vis-à-vis des injonctions de la direction. Ce malentendu (s'en remettre à la direction plutôt qu'au P.E) semble relativement répandu dans les établissements au sein desquels nous avons enquêté. Second élément, dans la mesure où il semble que les enseignants s'investissent dans les actions proposées au sein des P.E (même s'ils ne le consultent pas), on pourrait à tort avancer que cet objet ne constitue pas véritablement une frontière entre enseignants et direction. Contre cette idée, on peut observer que la mise en œuvre à l'aveugle de certains éléments contenus dans les P.E ne fait que valider cette frontière parce qu'elle dépossède les enseignants, souvent à leur initiative-même (comme le souligne l'extrait précédent), des raisons profondes, politiques, économiques, artistiques ou autres qui président à l'inscription de telle ou telle mesure au sein des P.E. Par conséquent, le malentendu sur le sens des P.E nous semble constituer la condition en actes de la production et du maintien de cette frontière participant ainsi à la dépolitisation partielle ou complète des nouvelles missions, des nouveaux dispositifs qu'ils sont invités à mettre en œuvre.

Les rares situations dans lesquelles les enseignants se font les porte-parole du P.E de leur établissement ou encore l'utilisent comme un outil dans leur pratique professionnelle tendent à renforcer notre démonstration. En effet, la situation particulière de certains enseignants rend le recours au P.E particulièrement intéressant. C'est notamment le cas des enseignants d'instruments dits « rares », qui à l'instar de cette enseignante, font du P.E un outil particulièrement important dans la poursuite de leur activité pédagogique :

Bah c'est comme partout, les profs s'ils ont envie de le suivre [le P.E] ils le suivent et s'ils en ont pas envie ils ne le suivent pas. La seule chose c'est que nous en basson si on suit pas la

politique de la ville de rayonner sur le territoire et tous ces trucs-là on développe pas la classe et c'est pas intéressant pour nous quoi [PEMA1101].

Au-delà de rappeler la dimension très facultative que joue le P.E dans le travail quotidien des enseignants (on fait comme on veut), cette enseignante met en évidence le fait que le degré d'exposition à l'incertitude que suppose le fait d'enseigner un instrument rare peut amener certains enseignants à suivre les considérations consignées dans le projet d'établissement, qui devient donc un allié permettant, dans certaines situations, de se grandir, de gagner en puissance, de pallier certaines difficultés inhérentes à sa position dans l'établissement. On comprend dans cet extrait que le faible vivier d'élèves qui se présentent chaque année pour étudier le basson obligent cette enseignante, si elle tient à garder la classe ouverte, à trouver de nouveaux élèves et donc s'intégrer dans la stratégie d'élargissement des publics qui est déclinée au sein du P.E de l'école. Certains enseignants, très engagés dans la vie de leur école utilisent le P.E dans leur travail quotidien mais ces derniers ne représentent, du moins pour les enseignants que nous avons interrogés, qu'une infime minorité (3 personnes dans la totalité de notre échantillon), comme ils semblent d'ailleurs le reconnaître :

Les projets d'établissement je les lis alors que... ce n'est pas... je ne sais pas combien de professeurs ont lu le projet d'établissement de la-Motte-du-Pic. Parce que le nombre de questions bêtes en réunion dont il y a la réponse dans le projet d'établissement me laissent sous-entendre que très sûrement les enseignants ne sont pas allés regarder [PCC0203].

De tels propos permettent d'élargir notre propos au sujet de la fonction du P.E. En effet, si cet objet permet de tracer une frontière entre les enseignants et les autres, il permet également, au sein du corps enseignant de se distinguer, de mettre en évidence celles et ceux qui sont engagées et celles et ceux qui le sont moins ou à l'inverse ceux qui se situent davantage du côté du pôle « artiste » que de celui des « enseignants » comme l'illustre cet essai de catégorisation proposé par cet enseignant :

Je pourrais pas être un instituteur de la musique parce qu'en fait c'est ça... dans les conservatoires et les écoles de musique [...] t'as deux profils t'as des musiciens et des instituteurs de la musique quoi. Donc les instituteurs de la musique c'est des gens qui sont très musiciens et très qualifiés mais qui ne jouent jamais. Et les musiciens c'est des gens qui jouent mais qui sont peut-être un peu moins poussés sur le côté recherche pédagogique, qui prennent peut-être... qui aiment peut-être moins se prendre la tête dans les réunions qui doivent mettre en place l'organisation du solfège cette année, excusez-moi c'est pas le solfège c'est la

formation musicale (il rit). Moi ça me barbe franchement. Parce que j'ai tout vu peut-être, je suis un vieux con peut-être. Mais j'ai tout vu et essayé et puis en fait finalement, c'est un peu cyclique donc on... on devient un peu laxiste et... le pendule passe dans un sens et puis dans un autre et puis voilà ça change rien en fait [PCC0209].

Le discours de cet enseignant suggère une chose relativement à l'identité professionnelle des enseignants de la musique, à savoir le fait que les objets servent à instrumenter les catégorisations faites par ces derniers pour se distinguer les uns les autres – ils sont l'unité constitutive des frontières bien plus que leur résultat. De ce fait, il nous paraît que ce n'est pas l'identité professionnelle qui marque une frontière entre les enseignants et ces artefacts administratifs mais à l'inverse le fait que ce sont ces artefacts administratifs qui permettent de performer et de faire tenir des différences qui ne tiendraient pas sans ces objets.

*
**

Ces quelques extraits d'entretien mettent en évidence le fait que si au plan discursif, les P.E constituent un véritable objet frontière entre les différentes parties prenantes dans la vie de l'école, une fois ramené aux pratiques des enseignants, il constitue plutôt un objet par lequel s'instrumentent et émergent des frontières, un objet par lequel on peut tracer des distinctions, des différences et qui, hormis certaines situations très particulières, peine à intéresser les enseignants dans leur activité quotidienne. Le manque d'intérêt³⁶⁵ exprimé par les enseignants vis-à-vis de cet objet, nous semble dès lors être une des conditions de l'invisibilisation des raisons économiques, politiques, administratives ou encore artistiques qui président aux nouvelles tâches pédagogiques et non pédagogiques qui sont dévolues aux enseignants des EEA. Cet élément nous semble primordial dans la compréhension du processus de mise en œuvre du SMEA dans la mesure où cette dernière passe dans la majorité des cas par l'objet qu'est le P.E. La boîte noire qu'est le SMEA est encapsulé dans une autre boîte noire, le projet d'établissement, dont la plupart des enseignants se détournent, entérinant ainsi la perte du sens et de la provenance des nouvelles mesures proposées par les directions.

³⁶⁵ Au risque d'être redondant, il ne faudrait pas comprendre ici que nous dénonçons, par des voies détournées, le conservatisme des enseignants. À l'inverse nous mettons en évidence l'aspect tout à fait accessoire, pour la majorité des situations dans lesquelles se trouvent les enseignants, du recours au P.E, qui ne constitue que dans de très rares cas, une ressource nécessaire au travail enseignant.

2.2- Du multi-emploi et de la précarité comme obstacles à l'intéressement des enseignants

Lorsque nous avons commencé à étudier les raisons pour lesquelles le SMEA et parfois même les P.E n'étaient pas connus des enseignants, un élément nous est revenu à l'esprit : l'emploi du temps des enseignants. En effet, nous l'avons mentionné dans un chapitre précédent, la profession d'enseignant spécialisé de la musique se caractérise par la pluriactivité... et le multi-emploi³⁶⁶. En effet, de nombreux enseignants gagnent une partie de leur revenu en tant que musiciens, chefs de chœur, professeurs particuliers ou encore, et c'est le plus fréquent, en tant qu'enseignants dans un autre établissement. Les 43 enseignants de notre échantillon n'y font pas exception.

S'il n'est pas coutume de faire appel au contexte dans le cadre d'un travail mobilisant l'acteur-réseau comme point d'appui théorique, il nous semble tout de même important de souligner quelques éléments, mis en évidence par les fonctionnaires de la DCVA dans leur rapport d'enquête sur l'enseignement artistique, afin d'introduire notre raisonnement. La pluriactivité des enseignants artistiques se manifeste dans un premier temps par le nombre relativement faible d'enseignants exerçant à temps complet dans un seul établissement. En effet, comme le rappelle la DCVA dans le rapport qu'elle produit au début de l'année 2016 :

Seuls 21,85 % des enseignants travaillent à temps complet chez un même employeur. Cette donnée diffère cependant énormément selon le type d'établissement observé. Ainsi, 52,79 % des enseignants des structures de statut public sont à temps complet, contre seulement 3,53 % des structures de statut associatif (DCVA, 2016).

Ces chiffres mettent en évidence de grandes disparités entre établissements publics et associatifs. Surtout ils donnent une idée globale de la fréquence des situations multi-emploi dans l'enseignement artistique. Bien qu'il n'ait pas été constitué au départ d'une méthode probabiliste, notre échantillon d'enseignants reflète cette situation : sur les 43 enseignants que nous avons rencontrés, 23 travaillent dans un seul EEA et les 20 autres travaillent au minimum dans deux EEA – ce chiffre allant jusqu'à cinq EEA. Au multi-emploi s'ajoutent les conditions d'emploi souvent précaires de ces enseignants. Cette précarité se manifeste à la

³⁶⁶ Nous utilisons à dessein cette expression dans le sens où elle ne renvoie pas exactement aux formes de démultiplication de l'activité artistique décrites par Bureau et ses collègues (2009). Cette expression, qui est celle de l'administration, fait plus clairement écho aux situations où les enseignants exercent le même poste (par exemple professeur de trompette) dans des établissements différents.

fois par la nature des contrats (CDD dans le secteur associatif et statut de contractuel dans les établissements publics), la volatilité des publics (la taille des classes joue directement sur le nombre d'heures inscrites au contrat de travail dans le secteur associatif) et enfin le volume horaire souvent modeste des contrats (qui va de pair avec leur multiplication sur plusieurs établissements). Ces quelques éléments nous donnent une idée du rôle que peuvent jouer les emplois du temps bien souvent segmentés des enseignants et les interférences qu'ils peuvent entraîner vis-à-vis des réunions de travail et d'information qui demeurent le moyen principal d'organiser la rencontre des enseignants avec les textes prescriptifs. Qu'en est-il en pratique ?

Nous avons en effet remarqué qu'en interrogeant des enseignants sur le SMEA, le P.E de leur établissement ou plus généralement des réunions internes à l'EEA, il était fréquent que le manque de temps soit cité comme un obstacle pour participer à la vie de l'établissement, celle qui se déroule principalement via des réunions, à l'image de cette enseignante :

[Justement tu en as entendu parler de ce schéma ?]

Oui on en a entendu parler. Mais c'est pareil il y a eu une réunion pour ça en journée, bah je pouvais pas y aller. Voilà ce qui est dur pour moi, c'est que je ne peux jamais assister aux réunions pratiquement. À part les réunions plénières de début d'année où j'ai pas encore commencé mes cours voilà. Après quand je peux j'y vais mais... [PEMA1116].

Bien qu'elle ait entendu parler du SMEA, elle souligne à quel point il est difficile pour elle de ne pas participer aux réunions qui ont accompagné sa présentation aux équipes de l'établissement. Travaillant parallèlement dans trois établissements différents, cette enseignante souligne à quel point le manque de temps est constitutif de son quotidien... ainsi qu'un obstacle à son information sur la vie de l'établissement dans lequel elle travaille. Cette autre enseignante du même établissement se trouve dans une situation similaire, expliquant selon elle pourquoi elle n'a jamais entendu parler du projet d'établissement :

J'étais pas là lorsqu'on a rendu pour la première fois le projet d'établissement et après c'est vrai qu'à chaque fois qu'on nous propose des trucs à Bel-Étang, des entretiens, des réunions des conférences, ou quoi que ce soit c'est toujours sur un temps sur lequel je ne suis pas disponible et je peux pas me rendre disponible là sur ce temps-là donc je n'ai pas du voir le schéma quand c'est sorti [PEMA1101].

Également en poste sur trois établissements différents, elle suit une formation relativement chronophage au moment de l'entretien (préparation au certificat d'aptitudes) ce qui l'empêche

également de se tenir informée aussi facilement qu'elle souhaiterait du projet d'établissement ou encore du SMEA.

Si ces deux exemples présentent davantage la question de la fragmentation de l'emploi du temps entre plusieurs établissements, la question du manque de temps se pose aussi en regard avec la précarité des postes (comptant parfois pour moins de deux heures hebdomadaires) et la faiblesse économique de certains établissements qui ne peuvent compter que sur la bonne volonté des enseignants pour participer aux réunions de présentation, rejoignant ainsi les propos de directions abordés précédemment³⁶⁷.

Ces différents exemples mettent en évidence que certains éléments inhérents à la structure économique des EEA peuvent constituer des freins systémiques à l'intéressement des enseignants au SMEA ou encore au P.E tout simplement parce que ces facteurs limitent la présence physique des enseignants sur leur lieu de travail en dehors des heures auxquelles ils enseignent.

2.3- Des réceptions locales du SMEA

Pour reprendre la série des maladroites que nous avons pu commettre tout au long de notre travail de terrain, passons au rapport qu'entretiennent les enseignants au SMEA. Si nous ne nous sommes pas présentés aux enseignants en faisant part d'un lien quelconque avec le SMEA³⁶⁸, nous partions néanmoins du principe qu'ils en avaient *a minima* une connaissance superficielle. En effet, nous n'avions à ce moment de l'enquête pas vraiment commencé à dépouiller les archives métropolitaines et à ce titre, nous étions probablement un peu trop attachés à l'idée que l'ampleur de la concertation engagée par la métropole devait d'une manière ou d'une autre retentir jusque dans les salles de classe des établissements métropolitains. Naturellement, après quelques rencontres, nous nous sommes rendu compte que le schéma métropolitain suscitait souvent plus de questions que de réponses de la part des enseignants.

En revenant quelques temps après sur les réponses à la seule question de la connaissance du SMEA – question qui n'informe en rien sur le degré d'appropriation du texte de la part des

³⁶⁷ Voir chapitre 8, partie 1.1.2.1 (p. 367-370).

³⁶⁸ À l'inverse des rencontres avec les directions avec lesquelles nous avons explicitement mentionné le fait que nous travaillions sur la mise en œuvre du SMEA, lors de nos rencontres avec les enseignants, nous nous présentions, dans l'extrême majorité des cas, comme un ex-enseignant étudiant les évolutions du travail dans l'enseignement artistique spécialisé. Le lien entre notre présence et le schéma métropolitain n'était a priori pas explicite quand nous avons été introduits aux enseignants.

enseignants ou du fait qu'il constitue ou non une ressource pour ces derniers – nous pouvons déjà souligner qu'une courte majorité de nos enquêtés connaît le schéma. En effet, 19 enseignants sur les 43 rencontrés au total soulignent qu'ils ne connaissent pas le texte ou encore qu'ils n'en ont « jamais entendu parler ».

S'il ne s'agit pas bien entendu de quantifier la connaissance du schéma au départ d'un échantillon qui de toute évidence ne respecte pas les conditions d'échantillonnage requises pour un traitement statistique standard, force est de constater que la connaissance relativement mitigée du schéma qu'indique un tel chiffre contraste avec les efforts déployés à la fois par la métropole et par les directions pour le faire connaître. S'il n'est pas question de s'en tenir au seul constat qu'il existe désormais, et de façon avérée, des « trous dans la raquette », tant du côté des enseignants que des directions, reste à savoir maintenant quels sont les réceptions qui sont faites du côté des enseignants concernant le texte qu'ils connaissent *a priori*.

Nous proposons donc ici mettre en regard les modalités de traduction du schéma et leurs réceptions à partir des quatre établissements dans lesquels nous avons pu enquêter.

2.3.1- Ludon : « Pour moi c'est une histoire d'argent tout ça »

Le cas de l'EMAL se caractérise par l'important travail d'intéressement au SMEA mené par sa direction, travail déployé par le truchement d'une grande réunion publique (la « grand-messe » présentée plus haut) conviant différents enseignants et personnels des EEA alentours, sous le patronage des fonctionnaires de la DCVA ainsi que d'un travail collectif de réflexion sur le projet d'établissement, achevé quelques mois avant le vote définitif du SMEA.

La « grand-messe », nous l'avons vu, illustre une traduction relativement neutre du SMEA, les arguments et les données présentées aux enseignants étant extrêmement proches de celles qui l'ont été durant la construction du SMEA lui-même. À l'inverse de cette façade publique, le travail de construction du projet d'établissement, dont les enseignants ont fréquemment souligné la conflictualité, a été l'objet de nombreux déplacements du SMEA, qui ont pu être consignées dans le document final. Ce travail d'intéressement semble avoir payé dans la mesure où les enseignants de Ludon sont ceux qui déclarent dans notre échantillon le plus souvent, connaître le SMEA : parmi les 17 enseignants rencontrés à Ludon, seulement 3 n'ont

jamais entendu parler du SMEA au moment de l’entretien³⁶⁹. À y regarder d’un peu plus près, la grande majorité des enseignants de l’EMAL ont connu le texte via la grand-messe (9) et les cinq enseignants restant par le biais du travail sur le projet d’établissement, ou encore par le biais de la préparation d’un concours de la fonction publique territoriale comme l’illustrent les extraits d’entretiens suivants :

[Comment tu as connu ce texte ?]

Par Ludon. Au moment de mon entretien de mi-année, mon entretien annuel je veux dire, mon directeur m’a dit qu’il fallait... je préparais le concours du CNFPT pour le grade d’ATEA l’année dernière et il m’a dit de le lire absolument, ce que j’ai fait. Heureusement on m’a pas interrogée dessus et voilà (elle rit) [PEMA1101].

Et quand on a parlé projet d’établissement évidemment qu’on a évoqué le schéma métropolitain et que à ce moment-là, Hector a dû évoquer les points qui... étaient importants pour nous à mettre en avant pour entrer dans ce schéma métropolitain [PEMA1102].

Nous avons souligné dans les lignes précédentes la fréquence du cadrage économique-pédagogique dans les présentations du schéma. Aussi, il semble que ce cadrage ait été particulièrement important dans les discussions consécutives à la grand-messe ainsi qu’au projet d’établissement dans la mesure où il apparaît très fréquemment dans les discours des enseignants au sujet du SMEA à l’instar de ces deux extraits très significatifs qui reviennent sur la grand-messe :

Mais ce qu’on avait compris au bout du compte c’est que plus on travaille moins on a de sous. Et oui, c’est ça et puis je sais plus je sais plus comment ça se présente mais si on fait trop de projets, ou je sais plus comment ça marche... enfin au bout du compte on a compris que plus on travaillait et moins la subvention sera importante [PEMA1104].

Donc moi je l’ai bien écouté [un fonctionnaire métropolitain] en ce qui concerne le changement de financement que [le SMEA] pouvait induire pour l’école de musique parce que malgré tout il y en avait, parce qu’on nous a expliqué que si on remplissait plusieurs critères on aurait ça et que même en remplissant au maximum ces critères, de toute façon ça induisait une diminution de ce que la métropole donnait [PEMA1105].

³⁶⁹ Les trois enseignants qui n’ont pas entendu parler du SMEA considèrent qu’il s’agit là d’une conséquence de leur arrivée récente dans l’école (au moment de l’entretien, ils ont entre six mois et un an d’ancienneté dans l’école).

À partir du moment où les gens ont vu que la qualité de l'enseignement, en tous cas du projet d'établissement devait être mise sur la table pour avoir des subs, les gars ont dit « houlala » ils ont commencé à se poser des questions « nous on en est où par rapport à ça ». Du coup t'as des... tu vois, pas des inquiétudes mais des remises en question voilà sur des... « et nous comment on fait ? » [PEMA1114].

Comme le soulignent ces trois extraits d'entretiens, il apparaît clairement à une partie des enseignants les critères de financement qui accompagnent le SMEA ne rapporteront pas plus d'argent à l'EMAL, quels que soient les efforts et le nombre de projets que consentent à organiser les enseignants de l'EEA. Le SMEA est également associé, en écho au P.E présenté plus haut, à une augmentation des tâches au sein de l'établissement, comme le résume cette enseignante :

Donc la seule chose que j'ai pu retenir... j'espère que c'est bon (elle rit) c'est qu'il faut essayer de faire au maximum des partenariats avec les autres écoles de musique de la métropole, ce que j'essaie de faire avec par exemple mes ensembles de bassons en fin d'année quand on joue soit lors des fêtes de la musique soit aux journées portes ouvertes j'essaie de réunir mes élèves pour qu'ils se rencontrent et qu'il y ait un échange entre eux quoi [PEMA1101].

Ces témoignages permettent d'approfondir également le discours tenu par la direction sur la grand-messe et sa fonction, qui de toute évidence semble être celle de donner une leçon de réalisme économique à ses équipes, comme le constatait lors d'un entretien, de façon acerbe, le directeur d'un EEA situé à quelques kilomètres de là :

Il y a une école qui l'a fait [présenter publiquement le SMEA] c'est Ludon [...] et en plus... bon [le directeur] a eu l'intelligence de l'ouvrir à tous [...]. Et en gros il l'a fait pour dire... il a présenté le schéma à ses profs dans le but que tous les profs soient au courant que la subvention à Ludon allait baisser de 30 000 € et qu'ils arrêtent de se plaindre et qui demandent moins d'argent, c'est un peu ça le but caché. Le prof il faut qu'il ait conscience que... bah non il y a plus de sous donc c'est pas la peine de demander des augmentations ou demander des développements de classe ou des trucs comme ça [DEMA10].

Par conséquent, les discours enseignants sur le SMEA en tant que tel sont souvent teintés d'une forme de fatalisme, de résignation qui prend la forme d'une critique dénonçant la superficialité du texte et de ses propositions :

[Est-ce qu'on t'a présenté le SMEA ici ?]

Je l'ai jamais vu en vrai mais on m'en a parlé. Ce n'est pas nouveau pour nous. Chaque fois qu'il y avait une réunion, la présidente [de l'association support de l'EEA] soulignait qu'il fallait qu'on aille dans une direction particulière, dans la direction du SMEA parce que c'est ça qui donne la subvention. Pour moi c'est une histoire d'argent tout ça.

[C'est une histoire d'argent ?]

Oui, je suis désolée mais l'intérieur c'est du blabla, je le sais un peu parce que c'est quelque chose que je connais. (elle marmonne) « rayonner, valoriser, amateurs, partenaires » [...] C'est du blabla, c'est vide. [PEMA1106].

Ce fatalisme critique exprimé par plusieurs enseignants de l'EMAL doit de toute évidence être replacé dans les processus locaux de traduction du SMEA et saisi à l'aune du fait que c'est essentiellement à travers le P.E que se traduit en actes le SMEA. Aussi, la critique peut-elle s'exprimer à l'endroit du SMEA et de ceux qui parlent en son nom à l'occasion de manifestations publiques, comme le donne à voir l'exemple de la grand-messe mais son inscription, son déplacement dans des objets qui prévoient plus précisément sa mise en œuvre demeure moins visible voire quasiment absente dans les discours des enseignants. On peut dès lors penser que le P.E concourt, dans le cas de l'EMAL à refroidir les tensions liées aux modalités de calcul ainsi qu'aux finalités du SMEA, au risque d'invisibiliser les conditions de sa mise en œuvre, d'affaiblir leur prise en main par les équipes enseignantes ainsi que leur éventuelle critique.

2.3.2- La Motte-du-Pic : un schéma (quasi) inconnu

Comme nous l'avons souligné plus haut, au détour d'un exemple, le directeur du CMP n'a pas organisé de présentation formelle du schéma. À l'inverse ce directeur a préféré mobiliser son équipe pédagogique sur une formation menée en lien avec le CNFPT et la métropole de Lyon, formation dans laquelle ont été présentés certains des enjeux structurels de l'enseignement artistique sans qu'il soit fait de lien explicite avec la métropole de Lyon ou encore le SMEA. Par conséquent, au conservatoire de la Motte du Pic (CMP), il semble que le SMEA soit très peu connu des enseignants, qui n'en ont, de fait, très souvent pas entendu parler et ne gardent pas trace d'une réunion à ce sujet, comme le mentionne ironiquement cette enseignante :

Ah non, je vais pas te crier dessus et je vais pas culpabiliser. Si je le connais pas, c'est qu'on ne l'a pas mis sous le nez. Tu sais moi il y a des fois [...] Non. Ou alors je n'ai pas écouté. Oui, c'est possible. Je ne suis pas à l'abri de ça ou je parlais avec la copine à côté [PCC0202].

En effet, sur les 13 enseignants que nous avons rencontrés, seuls 3 enseignants du CMP connaissent l'existence du schéma métropolitain. Parmi ces trois enseignants, deux d'entre eux ont pris connaissance du SMEA dans le cadre de la préparation du concours de la Fonction Publique Territoriale. Comme le souligne cet enseignant, cette manière de se saisir du texte ne signifie pas pour autant une compréhension des enjeux qu'il porte :

[Du coup est-ce que tu as entendu parler de ce texte-là mis à part par mon biais ?]

Alors oui parce que j'ai passé le concours de la fonction publique territoriale. Et en fait je m'en souviens plus du tout, mais en fait plus du tout de ce qu'il y a dedans. Alors que le schéma national d'orientation je m'en souviens beaucoup plus. Peut-être que, en fait c'est, quand j'ai préparé mon concours, je pense que c'est un document qui ne m'a pas paru intéressant. Je pense que je l'ai lu en biais, je n'ai pas vu ce que je pouvais apprendre à l'intérieur donc je vais te dire que je l'ai laissé tomber je pense [PCC0203].

Ce témoignage, loin d'être propre au seul CMP, met en évidence deux éléments importants. Tout d'abord il signale l'intérêt relativement faible de cet enseignant pour le SMEA qui est perçu comme un texte qui n'est guère utile, au regard des textes émanant du ministère de la Culture, pour préparer l'épreuve administrative pour laquelle il a été consulté. Cette allusion nous porte vers le deuxième élément qui se dégage de ce témoignage, à savoir la teneur technique et administrative qui est conférée à ce texte par cet enseignant – qui n'est d'ailleurs pas le seul à le faire, nous y reviendrons. Cet enseignant nous dit ainsi en substance que la connaissance de ce texte est davantage utile à la préparation du concours qu'à l'exercice du métier ou encore à la connaissance de son évolution. Cette piste semble confirmée par l'autre enseignant qui a pris connaissance du texte dans le même esprit :

Je pense que j'ai commencé à m'intéresser au texte quand j'ai préparé le concours de PEA. En fait et à partir de là... j'ai lu le texte vraiment à cette occasion-là. Je savais que ça existait parce qu'on nous l'avait dit... oui [PCC0210].

Force est de constater que pour certains des collègues de cet enseignant, le SMEA est associé à la préparation des concours de la fonction publique, identifié comme quelque chose qu'il faut connaître pour passer l'examen :

Non je n'en ai pas eu connaissance. Je n'en ai pas eu connaissance, si j'avais passé le CNFPT je pense que je l'aurais connu mais comme je ne l'ai pas passé... dans deux ans peut-être ? [PCC0206].

Enfin, le troisième enseignant connaissant le SMEA l'a découvert à l'occasion d'une tentative de reconversion qu'il a finalement laissé tomber. C'est de son côté que l'on trouve la lecture du schéma la plus riche et la plus approfondie du texte. S'il souligne l'intérêt général du SMEA et l'appui politique « pas désagréable » qu'il fournit aux enseignants et aux établissements « qui se bougent un petit peu » (rejoignant ainsi le discours de certaines directions à l'endroit du SMEA) cet enseignant demeure néanmoins mesuré quant à la nouveauté ou l'utilité générale du texte, dont le contenu est très proche de ce qu'il a eu l'habitude de pratiquer au moment de rédiger un projet d'établissement (les passages soulignés sont de nous) :

Donc, c'est là où j'ai découvert qu'effectivement [...] il y avait un schéma qui existait. Je n'ai pas spécialement consulté au départ. Après l'avoir consulté, je n'y suis pas revenu parce que c'est des choses qui me parlaient, mais qui correspondent beaucoup à ce dont on discute depuis un moment. Concrètement, quand on a fait une fois un projet d'établissement et qu'on a étudié les chartes et les différentes chartes... on retrouve des choses quand même. On a posé à plat à la métropole des choses dont on discute depuis très longtemps. C'est très bien que ce soit posé à plat parce que discuter entre pédagogues, c'est une chose. Que des politiques aient posé à plat à peu près ce qu'on raconte nous ce n'est pas désagréable, c'est plutôt... c'est plutôt bien. Avec quand même ce volet en plus de dire on subventionne... le volet de subventions, mine de rien, on subventionne en fonction du projet qui est proposé. Et ça, ça ne se faisait pas. C'est intéressant pour ceux qui se bougent un petit peu et qui se disent « bah, c'est vrai que l'on n'a pas pu faire ça cette année parce qu'il y a la moitié de l'argent qui est parti dans tel truc alors qu'il ne s'est rien passé ». Donc, je trouve que ça met tout le monde un petit peu en action, donc c'est bien, c'est une bonne chose [PCC0208].

Dans le même entretien, cet enseignant se pose même en critique de certaines des apories qu'il pointe dans le SMEA, à l'image du travail en réseau et des partenariats, qui au-delà de

leur intérêt occasionnent, pour les enseignants, nombreux qui comme lui occupent deux ou trois postes différents, une charge de travail supplémentaire :

Des choses qui peuvent être aussi un petit peu... voilà quand on travaille sur plusieurs établissements et tout on se rend compte que c'est très sollicitant en réalité aussi toutes les réunions, toutes les mises en transversalité qu'on veut créer, les mises en réseau, les machins, les trucs... du coup, sur la même semaine, tu te retrouves avec trois réunions différentes à trois lieux différents parce qu'il y a 3 projets différents parce qu'en haut lieu, on a voulu, on voudrait bien qu'on travaille tous ensemble. En fait, on est déjà sur cinq projets sur le conservatoire. Puis comme je suis sur deux [conservatoires], ça fait 10. Je veux bien travailler avec vous tous, mais à un moment donné, il va falloir enlever des choses. Donc, c'est ce vers quoi il faut... il faut avoir une réflexion là-dessus [PCC0208].

L'analyse critique fournie par cet enseignant rejoint de façon assez significative trois constats que nous avons pu présenter plus tôt. Premièrement, cet extrait montre qu'au CMP comme ailleurs, les traductions du SMEA en particulier (mais des schémas départementaux en général) entraînent généralement une inflation du nombre de projets et du nécessaire travail de coordination qui accompagne leur déroulement. Il rejoint ensuite les difficultés que nous avons pointées en relation avec le multi-emploi chez les enseignants des EEA : comme le souligne cet enseignant, travailler dans deux conservatoires différents constitue un obstacle dans la participation aux réunions administratives qui peuvent présider à la discussion d'un texte comme le SMEA ou un P.E ainsi qu'aux projets organisés par les EEA. Enfin, il met en évidence l'idée d'une frontière entre un « nous » enseignant et un « haut-lieu » prescripteur de nouvelles tâches. À cet égard, cette frontière revient chez un des premiers enseignants interviewés au CMP, décrivant les objets qui l'incarnent, à savoir les réunions, les projets d'établissements et d'une façon générale, le travail de coordination qui peut découler de la mise en œuvre d'un instrument comme le SMEA :

Alors pour moi je trouve qu'on est toujours en train de refaire des choses, de faire des réunions pour faire des... des projets d'établissement, des projets de machin, des projets de ci et à la fin on ne sait même pas à quoi ça sert. On sait que c'est pour ceux qui sont au-dessus mais autrement, a priori, chacun essaie de faire comme il peut pour tirer - moi en ce qui me concerne - pour tirer le plus haut possible des élèves qu'on a pour qu'ils puissent être libres c'est-à-dire que quand ils sont passés dans la classe, normalement ils doivent pouvoir soit intégrer un orchestre soit intégrer une bonne formation amateur ou des groupes enfin je veux dire se faire plaisir quoi. Je veux dire j'ai plusieurs élèves qui font partie de groupes connus

[...] (elle montre une affiche qui est punaisée derrière elle sur le mur) *et c'est vraiment connu, parce qu'ils ont fait Montreux, ils sont allés au Canada enfin bref. Ils ont fait Taratata avec Nagui.* [PCC0201].

Cet extrait donne à voir un jeu d'oppositions nettes permettant de caractériser ce qui, pour cette enseignant, constitue cette fameuse frontière. Il semble ici que toutes ces tâches de coordination soient considérées comme un obstacle au véritable travail délivré par les enseignants des EEA, à savoir émanciper ses élèves à travers la pratique instrumentale ou pour reprendre les mots de cet enseignant : « tirer le plus haut possible des élèves qu'on a pour qu'ils puissent être libres ». Mis en regard du travail accompli, illustré par le biais de la notoriété d'anciens élèves³⁷⁰, le travail de coordination paraît dénué de sens et sans valeur : comme l'extrait le souligne « on ne sait même pas à quoi ça sert ». D'un côté donc l'accessoire, le futile, l'insensé (le travail de coordination) avec lequel il faut composer (« chacun essaie de faire comme il peut ») et de l'autre le « vrai boulot », voilà en somme ce qui alimente la frontière pour cet enseignant.

L'étude des différents entretiens menés avec les enseignants et les personnels non-enseignants du CMP montrent que le SMEA n'est pas connu des différents enseignants du CMP, au même titre que le projet d'établissement du CMP, qui ne l'est pas plus. Cette situation met en évidence une situation originale, une rupture apparente dans la transmission du quasi-objet³⁷¹ que constitue le SMEA, ou du moins une traduction qui se fera intégralement, à travers le P.E de l'école, sous les auspices de la direction de l'EEA.

2.3.3- Cailloux-sur-Saône : « le schéma métropolitain a quand même vocation à faire des économies »

La situation dans laquelle se trouve l'EMCS au moment de la publication du SMEA n'est pas exactement propice à la transmission du texte aux enseignants. En effet, le coordinateur de

³⁷⁰ Le *Montreux Jazz Festival* et *Taratata*, émission musicale culte du PAF constituent deux formes tout à la fois distinctes et reliées de consécration publique pour des artistes officiant dans le style du jazz et des variétés.

³⁷¹ La notion de quasi-objet est empruntée de façon critique par Latour à Serres comme méthode de traçage des réseaux (Latour, 1996). Cette notion est souvent présentée (par Serres lui-même) via l'exemple d'une balle. La balle n'existe et n'a d'intérêt que dans la mesure où elle peut et doit passer d'une personne à l'autre. C'est sa passation, son échange qui fait exister le collectif, qui donne un sens à l'équipe qui joue avec. Si cet exemple propose de renverser le rôle que l'on attribue habituellement aux objets en montrant comment ces derniers possèdent un certain pouvoir (de définition et de composition des collectifs) il demeure imparfait pour saisir le sens que lui donne la sociologie de l'acteur-réseau. Pour cette dernière, le quasi-objet est un actant qui fait exister des collectifs qui se trouvent transformés du fait de sa « passation » et de son usage. Ce dernier est alors bien souvent transformé par cette passation et cet usage. Aussi, les conditions permettant une passation « neutre » ou « pure » d'un quasi-objet sont relativement drastiques.

l'école, nommé à la fin de l'année 2018 (un peu plus d'une dizaine de mois après la parution du SMEA), n'a pas participé au travail de concertation organisé par la DCVA. C'est un enseignant qui assurait l'intérim à la tête de l'EEA qui a participé à ces séances de travail, constituant l'un des rares exemples (nous n'en connaissons que deux en tout) d'enseignants ayant participé à cette concertation. La nomination du nouveau coordinateur de l'école³⁷² dans un contexte de tensions relativement fortes entre l'EEA et la mairie³⁷³ brouille le lien qui s'était construit entre l'enseignant représentant de l'EEA, la métropole et l'équipe pédagogique de l'EEA. Tout est à refaire en somme et le SMEA n'est pour ainsi dire pas la priorité du nouveau coordinateur de l'EEA. S'il affirme avoir présenté le texte « rapidement en réunion » (ce que corroborent certains enseignants de l'établissement), force est de constater que le texte n'est pas très connu des enseignants : sur les sept enseignants avec lesquels nous nous sommes entretenus, seuls trois avaient entendu parler du texte, dont l'enseignant qui assurait l'intérim et qui avait pris part à la concertation organisée par la DCVA courant 2016. Comme nous avons pu le remarquer dans d'autres établissements, le cadrage économique-pédagogique du SMEA est également très prégnant au sein de l'EMCS, comme l'illustrent les propos de cette enseignante, décrivant ce qui, de son point de vue fait le sel de ce schéma :

Bah ce que j'ai compris [...] c'est qu'en gros si on rentre un peu dans ces clous-là, si on fait des actions dans le sens du schéma métropolitain on va avoir des subventions. C'est aussi simple que ça. Mais je l'ai lu parce que ça me semble important de savoir ce qu'on nous demande à une échelle plus grande que juste la ville où on habite. Après c'est un peu finalement ça se rejoint, aller vers des publics c'est surtout ce qu'on nous dit à Cailloux-sur-Saône d'aller vers un maximum d'ouverture vers les publics. D'où les OAE et les choses comme ça [PEMU0301].

Comme dans le cas de Ludon, ce cadrage économique-pédagogique est bien souvent critiqué par les enseignants qui ont entendu parler du texte dans la mesure où il ne serait qu'un moyen détourné de faire des économies, ce que semblent tout à fait percevoir, aux dires de cet enseignant qui a participé à la concertation, les techniciens municipaux de Cailloux-sur-Saône :

³⁷² Le « titre » à accoler à cet individu est l'objet de débats au sein de l'EMCS. Légalement « coordinateur » de l'EEA, il se présente comme directeur et il est nommé ainsi par la partie de l'équipe pédagogique qui lui est favorable. L'autre partie de l'équipe pédagogique rappelle assez fréquemment qu'il n'est « que » coordinateur et qu'il n'est pas formellement leur supérieur hiérarchique.

³⁷³ Voir le point 4 du chapitre 6 (p. 261-268).

Le schéma métropolitain a quand même vocation à faire des économies et d'utiliser l'argent public me semble-t-il de façon plus optimisée on va dire [...]. Quand [la DAC de Cailloux-sur-Saône] est arrivée et a assisté à la fin de la mise en place du schéma métropolitain... elle se disait « on va pouvoir faire des économies comme ça », c'est comme ça qu'elle l'entendait. C'est pas comme ça que ça marche, les gens ne font pas ça [PEMU0302].

Pour d'autres enseignants, ce sont certains objectifs généraux du SMEA qui posent problème, comme par exemple, la volonté de mutualiser les classes d'instrument d'un établissement sur l'autre. Considérée comme logistiquement intenable pour les élèves et pour les parents qui « n'ont pas forcément envie ni l'énergie d'aller se taper des heures de transport pour aller amener le petit dernier au basson une fois par semaine », cette mesure est taxée par certains enseignants de « conneries » ou encore de « branlette d'élus » [PEMU0305], alimentant sous une autre forme, l'idée générale selon laquelle le but direct ou indirect du SMEA serait de faire des économies. D'autre part, les entretiens réalisés avec les enseignants de l'EMCS mettent en évidence une autre forme de critique du SMEA, peut-être un peu plus prononcée et approfondie qu'à Ludon et La-Motte-du-Pic, celle de son mauvais usage, d'une utilisation trop instrumentale, une critique qui finalement porte tout autant sur l'instrument en tant que tel (dont certains des aspects, comme la mutualisation des classes d'instruments entre plusieurs établissements que sur le coordinateur actuel de l'EEA. Dans les propos de ces enseignants, on retrouve souvent l'idée que le SMEA est utilisé comme un levier pour organiser des actions qui, en dehors de leur intérêt financier n'ont pas forcément d'intérêt pédagogique ou artistique, des choses qui ne sont justifiées que parce qu'elles permettent de « toucher la subvention », ou comme le dit une des enseignantes de l'EMCS [PEMU0301] citant le coordinateur de l'EEA, de faire en sorte que « ça coche des cases dans le schéma métropolitain » :

Je trouve qu'on fait des tas de choses pour dire « je fais ça, je fais ça, je fais ça et du coup je vais pouvoir avoir ma subvention ». C'est pas... y'a pas de démarche derrière, y'a pas de réflexion, y'a rien qui est construit [...]. Ici on ne fait que changer de coordinateur, tous les deux ans ça change, on nous demande un truc différent, la mairie change, on nous demande encore des choses différentes et puis c'est déjà comme ça avant [PEMU0303].

[Vous en parlez un peu entre vous du schéma métropolitain ?]

Non justement on en parle pas. Il n'a pas été communiqué, je ne suis même pas sûr qu'il ait été distribué. Il faudrait qu'on fasse une réunion là-dessus. Alors je sais bien que c'est lui [le coordinateur] qui remplit les cases mais [le but du SMEA] c'est pas que remplir les cases

pour une subvention, j'estime qu'il peut se passer des choses intéressantes ou autres
[PEMU0302].

Le lien critique fort qui est tracé ici entre le coordinateur et le SMEA nous semble devoir être relié à une particularité de l'EMCS, à savoir le fait que cet EEA ne dispose pas, au moment de l'enquête d'un projet d'établissement. Dans cette perspective-là, le coordinateur de l'EMCS est l'interface directe entre le SMEA et l'équipe enseignante, ce qui nous semble expliquer la très forte présence, dans le petit échantillon d'enseignants que nous avons interrogé de cette critique du caractère trop instrumental du SMEA. Ce cas de figure nous paraît consolider l'hypothèse au sujet des projets d'établissements, qui agissent comme un moyen de refroidir les enjeux politiques et économiques liés au SMEA. C'est finalement un déficit de traduction qui est pointé du doigt ici. Comme le rappelle un des enseignants de l'école, particulièrement critique à l'endroit du coordinateur, le travail de traduction du SMEA n'a pas été réalisé correctement dans la mesure où cet instrument n'a été présenté que comme un instrument financier (du moins rien n'a été fait pour qu'il ne soit pas perçu ainsi) et non pas comme une possibilité de faire évoluer les pratiques au sein de l'EEA, d'engager les enseignants dans des dynamiques pédagogiques nouvelles :

Le directeur [...] devrait légitimer cette chose, ce schéma, il devrait dire, expliquer comment ça a été fait, comment ça a été pensé, dans quelle optique, sinon les profs pensent que c'est dans une perspective financière uniquement en se disant « on fera ça et ça et ça » [...]. J'ai travaillé longtemps sur une pédagogie de projet et franchement le premier truc à faire c'est d'en avoir envie, tu vois. Donc ça marche jamais si on a pas envie de le faire et si on sent pas le bien-fondé de la chose. Donc quand on crée un projet il ne faut pas le faire uniquement pour remplir des cases, enfin je pense [PEMU0302].

Comme nous le verrons par la suite, la mise en œuvre du SMEA au sein de l'EMCS soulève et actualise de nombreux conflits entre la direction et une partie de l'équipe pédagogique. Elle met également en évidence le rôle de certains objets tels que le P.E dans la pacification et la dépolitisation de certains enjeux inhérents au fonctionnement des EEA.

2.3.4- Mérival : un « truc » connu... de loin

Dans le cas de l'école associative de Mérival, l'intéressement des enseignants s'est fait principalement par le biais d'un dispositif propre à l'école, à savoir une semaine banalisée dans laquelle les réunions sur les pratiques de l'EEA sont mises à plat, au même titre que les

différents éléments du paysage administratif local. Payés sur le temps de cette semaine, plusieurs enseignants de cet EEA ont donc entendu parler du SMEA : sur les six enseignants de Mérival que nous avons pu interroger, seuls deux d'entre eux n'avaient en effet jamais entendu parler du SMEA. Dans la mesure où les enseignants en situation de multi-emploi sont également nombreux dans cet EEA, il n'est pas rare que certains aient entendu parler du SMEA à l'occasion d'une réunion dans un autre établissement où ils travaillent, comme le souligne cette enseignante :

[Quand est-ce que tu as découvert ce texte pour la première fois (je montre le schéma métropolitain) ? Tu te rappelles ?]

Oh bah oui l'année dernière à Corbet. Donc l'année dernière. Ouais 2017-2018. L'année scolaire dernière en 2018. Du coup, je pense que c'est ça un truc comme ça [PEMA0403].

La présentation du SMEA au sein de Mérival n'a cependant pas été, des dires de certains enseignants, très développée au cours de cette semaine banalisée. Les souvenirs des enseignants restent flous au sujet du texte et de ses orientations³⁷⁴. Comme dans les autres établissements, les quelques enseignants qui sont à l'aise pour discuter du texte sont ceux qui ont pris le temps de le lire d'eux-mêmes, à l'occasion de la préparation d'un concours, par curiosité ou encore par intérêt, du fait de leur position dans leur établissement. Malgré les souvenirs flous, les quelques mots échangés au sujet du SMEA au moment de cette semaine banalisée ont été l'occasion pour les enseignants d'observer quelques traductions en actes du SMEA, comme le présente cet enseignant :

En fait c'était une présentation du texte. C'était une présentation du texte puis réfléchir un peu sur comment l'école de musique peut se... j'allais dire s'incarner dans le projet, je sais pas si le terme est approprié, se glisser dedans, se l'approprier mais en fait on avait plein d'autres choses à parler justement et on n'en a pas parlé très longtemps. C'est aussi pour expliquer les choix de l'école de musique. Je pense que [la directrice] a voulu aussi justifier les choix de l'école de musique par rapport à ce schéma [PEMA0401].

On retrouve dans ces propos le *pattern* typique que nous avons décrit dans les lignes précédentes, à savoir que la présentation du SMEA s'accompagne souvent d'un inventaire de ce qui est déjà réalisé dans l'EEA et de ce qui pourrait l'être. Comme dans les trois

³⁷⁴ La très grande majorité des entretiens réalisés à Mérival ont eu lieu quelques semaines après cette semaine banalisée.

établissements précédents, le cadrage économique-pédagogique se retrouve dans les discours des enseignants, même chez ceux pour qui le contenu du texte demeure très abstrait au moment de l'entretien, à l'image de cette enseignante :

[La directrice] a parlé des enjeux politiques quand même, elle a eu une réunion de présentations avec d'autres écoles, des représentants de la métropole, des villes. Et... qu'il y a des villes qui se sont rendu compte qu'elles ne subventionnaient vraiment pas... pas assez par rapport à d'autres, leur école de musique voilà et que le fait d'avoir le soutien de la métropole comme ça, ça a permis d'encadrer les choses un peu, de donner une plus grande légitimité aux écoles de musique, de donner les moyens aux écoles de musique de demander plus d'aides et plus de moyens et... ce qui m'a marqué aussi c'est le fait de pouvoir, enfin ça incitait à collaborer plus entre les écoles de musique, à mettre en commun des... ressources ou je ne sais pas... si on veut, des profs qu'ils puissent se déplacer plus facilement, je crois qu'il était question de ça (elle rit), voilà il était question de ça, enfin ce dont je me souviens [PEMA0402].

Nous remarquons, qu'à l'inverse des trois EEA précédents, le discours des enseignants de Mérival sont souvent bien moins critiques à l'endroit du SMEA et tendent à en souligner les applications locales avec une certaine neutralité.

Enfin donc il y a eu ça donc savoir comment nous on peut s'inscrire dans la commune, je trouve que c'est important d'en avoir conscience et de voir ce qui est réalisable, ce qui ne l'est pas [PEMA0404].

En effet, nous n'avons guère trouvé de propos critiques, que ce soit à l'endroit de la direction qui comme dans le cas de l'EMCS était visée pour son interprétation trop instrumentale du SMEA ou directement à l'endroit du texte lui-même. De façon plus subtile, certains enseignants soulignent le grand intérêt du texte, son ambition... et les nombreuses interrogations qu'il pose à l'endroit d'un secteur associatif souvent fragilisé ainsi qu'à la métropole qui entend les accompagner. C'est en somme ce que résume cet enseignant, fortement investi à Mérival en tant que coordinateur du réseau AMADEUS³⁷⁵ :

[Et donc qu'est-ce que tu en as retenu ?]

³⁷⁵ Ce réseau d'établissement (au nom fictif) recouvre un périmètre géographique autrefois cadré par le schéma départemental du Rhône. Ce réseau organise des jury d'évaluation, des programmes d'enseignement communs ainsi que, et c'est sa principale activité, des projets et des manifestations artistiques entre EEA.

Qu'il était ambitieux parce que bon voilà il faut s'ouvrir sur le public sur les publics en difficulté financière, en difficulté sociale, le public handicapé. Mettre en œuvre des projets autour de cette thématique de l'ouverture au public au public au pluriel. J'en ai retenu que ça n'allait pas être simple. En fait justement [...] la réalité des écoles de musique, en tous cas des écoles de musique associatives, c'est que les directeurs sont payés à temps partiel la plupart du temps pour faire un boulot quasi temps-plein. Y'a pas toujours de secrétaires, encore moins de comptables. Et pourtant il y a des choses à gérer d'ordre financier qui sont quand même assez importantes, des masses salariales notamment, du matériel à entretenir, à acquérir et parfois en quantité quand même conséquente et puis en prix conséquent aussi. Et puis un certain nombre de choses à gérer quand ça se passe bien avec les profs ça va mais quand il y a des complications qu'il y a des prud'hommes qui tombent ou des choses comme ça c'est quand même assez éprouvant. Les conseils d'administration sont des bénévoles et je dirais que moi ce que je retiens de la lecture de ce schéma c'est que si la métropole de Lyon veut vraiment mettre en application tout ça il va falloir qu'elle accompagne beaucoup plus les écoles de musique associatives [PEMA0401].

Si les discours des enseignants de Mérial sont en général bien moins pointus que celui de cet enseignant (il en va de même pour les autres EEA), c'est aussi principalement parce que, comme dans d'autres EEA, le dialogue entre collègues, notamment sur les problématiques politiques et économiques qui touchent l'école, est rendu difficile par la physionomie des emplois du temps des enseignants de cet EEA, qui recourt très fréquemment aux petits contrats :

On est censé pouvoir se retrouver oui [avec la semaine banalisée] mais c'est pas évident. Et puis... et puis on se croise pas tous les jours tous donc moi il y a des collègues que je ne vois pas. Parce que je ne suis pas là certains jours et que cela c'est le jour où ils sont là [PEMA0404].

Comme dans les autres établissements, le schéma en lui-même (au même titre que le P.E) n'est pas ici non plus considéré comme une ressource pour les enseignants de l'EEA qui s'appuient ici aussi sur la frontière repérée précédemment, à l'image de cette enseignante :

[Tu as parlé du schéma avec tes collègues ?]

Non, non (elle éclate de rire). Non puis quand on parle c'est plutôt « oui tu veux pas qu'on joue ça ? ». Moi je parle plus avec l'accordéon si tu veux [PEMA0403].

Comme nous venons de le voir, la situation qui caractérise l'EEA de Mérial n'est pas fondamentalement distincte de celles que nous avons pu observer précédemment. Elle se caractérise en effet par une traduction principalement économique du SMEA, un relatif désintérêt de l'équipe pédagogique ainsi qu'une situation de relative invisibilité des changements occasionnés par le SMEA.

2.4- Bilan

Au regard des lignes précédentes nous pouvons avancer plusieurs points concernant le processus d'intéressement des enseignants au SMEA et leur réception de cet instrument.

Tout d'abord, les modalités par lesquelles les directions tentent d'intéresser les enseignants au SMEA sont très différentes au point de vue de la forme et des moyens utilisés. En effet d'un EEA à l'autre le SMEA est présenté à l'occasion de grandes réunions publiques, de discussions formelles (au détour d'une réunion), de rencontres plus informelles (entre deux cours) ou encore parfois un refus de présenter le texte aux enseignants. Comme nous l'avons souligné plus tôt, la propension des directions à présenter le schéma aux enseignants dépend de ce que les premières ont à gagner, symboliquement et économiquement de la mise en œuvre du SMEA dans leur établissement et des ressources économiques qu'elles peuvent mobiliser pour organiser ces présentations. Ceci explique dès lors pourquoi certains établissements, trop éloignés du cahiers des charges qu'est le SMEA ou trop fragiles financièrement ne l'ont pas présenté à leurs enseignants. On voit dès lors un lien direct entre les tensions inhérentes au travail préalable d'instrumentation de l'action publique et les difficultés, voire les apories, rencontrées pendant la mise en œuvre de l'instrument.

Néanmoins, l'hétérogénéité apparente des dispositifs par lesquels les directions tentent d'intéresser les enseignants au SMEA ne doit pas masquer un fait assez simple, celui de l'homogénéité des traductions proposées par les directions. Ces différents dispositifs d'intéressement proposent de toute évidence un cadrage commun du SMEA de nature économique-pédagogique. En effet, il est presque toujours présenté par les directions comme un instrument à partir duquel il va être possible, sous conditions d'organiser et/ou de renforcer un certain type d'actions et de dispositifs pédagogiques, de maintenir ou d'augmenter la subvention attribuée à l'établissement. En bref, pour reprendre l'image du quasi-objet que nous avons utilisé précédemment, le SMEA est transmis aux enseignants sous de nombreuses formes plus ou moins instrumentées : éclaté dans des PowerPoints à l'occasion d'une grand-

messe, réduit à une liste d'actions dans des réunions d'équipe, envoyé par mail au format PDF « pour information » ou encore déposé au format papier, sans autre forme de procès, dans des salles de profs. Au fil des réunions le schéma se transforme en actions, en choses à faire « pour obtenir la subvention ». On repère alors ce qui se fait déjà et ce qu'on pourrait faire « pour cocher les cases du schéma », qui n'est plus ici qu'une liste de critères financiers. Réduit ainsi, le SMEA, comme nous l'avons souligné plus tôt signale des collectifs, des pratiques, des objets, opère des classifications entre ce qui est potentiellement rentable et ce qui ne l'est potentiellement pas. Autrement dit, il n'est pas un instrument artistique, pas plus qu'un instrument pédagogique, il est surtout présenté et perçu comme un instrument économique et bureaucratique.

L'homogénéité de cette traduction « économique » du SMEA irrigue notre seconde observation, à savoir la faiblesse des réceptions enseignantes du SMEA. Faiblesse quantitative dans un premier temps. En effet, seulement un peu plus de la moitié de l'échantillon d'enseignants que nous avons rencontré a « entendu parler » du SMEA. Faiblesse qualitative ensuite. Hormis quelques enseignants extrêmement engagés dans la vie de leur établissement (du fait de leur position de coordinateur, de leur place dans une association professionnelle ou encore de leur double casquette de directeur d'établissement) ou préparant des concours d'entrée dans la FPT, peu d'enseignants sont capables de donner leur avis sur le SMEA ou d'en élaborer une critique articulée. En effet, très peu d'entre eux connaissent la genèse du texte, son contenu ou encore et les personnes qui le portent au local. Bien souvent, durant les entretiens, il était confondu avec le Schéma National d'Orientation Pédagogique – texte cadrant au plan national l'organisation pédagogique des établissements contrôlés par le ministère de la Culture – ou encore la Charte de l'Enseignement Artistique. Ensuite, les entretiens montrent que le SMEA n'est pas considéré par les enseignants comme un outil ou encore comme une ressource pour leur travail quotidien. Loin d'être le produit d'une nature ou d'une identité enseignante particulièrement réticente à la prescription ce désintérêt est la conséquence des dispositifs par lesquels les enseignants ont été mis en contact avec le SMEA. Essentiellement menés par des réunions non-obligatoires, presque toujours non payées et peu accessibles du fait des contrats qui lient les enseignants aux EEA, la présentation du SMEA s'est faite quasi-uniquement sous ce prisme économique rendant cet instrument assez peu attrayant pour les enseignants, quelles qu'aient été les manières de le leur présenter : l'exemple de la grand-messe de Ludon est à ce titre éloquent. Perçu comme

étant en opposition aux valeurs artistiques et/ou musiciennes, il est souvent l'objet d'une critique « artiste » pour reprendre l'expression de Boltanski et Thévenot (1991).

Notre troisième observation est relative aux objets dans lesquels s'inscrivent les traductions du SMEA, autrement dit, aux objets qui cadrent les traductions locales du SMEA. Si comme le dit le proverbe, les paroles s'envolent et les écrits restent, on observe que les écrits qui consignent les traductions du SMEA sont bien souvent peu attractifs pour les enseignants, soit parce qu'ils ne voient pas d'intérêt à les consulter, les utiliser, les critiquer soit parce qu'ils sont volontairement mis à distance de ces objets – ils ne sont un PPO que dans de très rares cas. Nous avons montré plus haut dans quelle mesure les projets d'établissement pouvaient constituer des « tuyaux de refroidissement » des enjeux du SMEA et plus particulièrement de la teneur économique qui pouvait découler de sa présentation – et qui *de facto* est la prise par laquelle s'organise, côté enseignants, la critique de cet instrument. Aussi, parce que la rédaction du projet d'établissement est accaparée par les directions ou que l'usage de cet objet, dans les cas où il est le produit d'un travail collectif, est rendu totalement facultatif dans l'exercice du travail enseignant, cet objet contribue à neutraliser et effacer les traductions du SMEA aux yeux des enseignants – à faire de ce travail de traduction quelque chose leur étant étranger. Dans cette perspective, nous avons remarqué que dans de nombreuses situations, le P.E était un objet qui participait à bâtir une frontière à la fois symbolique et pratique entre les enseignants et le reste des parties prenantes à la vie de l'EEA. Constitutif d'une division du travail entre enseignants et directions, cet objet participe, dans le fonctionnement conventionnel des EEA que nous avons observé, à instrumenter, performer et renforcer la frontière qui sépare les enseignants et les autres, frontière qui donne de bonnes raisons aux enseignants de se déposséder eux-mêmes, dans les cas où ils en ont objectivement la possibilité, de leur pouvoir critique dans la mise en œuvre du SMEA. Parce qu'ils laissent – dans les situations où il est collectivement construit – aux directions le soin de se servir et de parler au nom du projet d'établissement, ils font des directions les véritables PPO de la mise en œuvre locale du SMEA. Enfin, parce que ces objets sont plus ou moins directement placés hors de portée des enseignants, ils concourent à invisibiliser la source des prescriptions nouvelles ainsi qu'à dépolitiser certaines actions qui pourraient découler de leur mise en œuvre.

Ce constat nous amène à une première conclusion. Étant donné la prégnance de cette frontière dans les discours des enseignants (et parfois des directions), les nombreuses situations dans lesquelles ces derniers n'ont pas la main sur la rédaction du P.E et l'invisibilisation des

sources de la prescription par le P.E, le travail de traduction et de mise en œuvre du SMEA repose essentiellement sur les directions des EEA – situation qui est encore plus visible dans les situations où le P.E est obsolète, voire inexistant. Ceci nous conduit à avancer l'idée que la mise en œuvre du SMEA repose moins sur les objets dans lesquels ce dernier est refroidi, adapté ou traduit localement (dans la mesure où ils ne sont pas partagés, ils n'appartiennent pas à la communauté qu'est l'EEA, ils ne sont pas du tout un PPO), que sur la nature et la solidité des relations interpersonnelles et hiérarchiques qui relient les équipes pédagogiques à leur direction, relations auxquelles on peut ajouter, en clin d'œil à Weber, la force de leur « domination charismatique ». Par conséquent, il semble qu'en l'absence de partage/reconnaissance des inscriptions qui concourent à traduire le SMEA, sa mise en œuvre passe essentiellement par la personne du directeur qui reste la force de proposition principale, la force annonçant les nouveautés et les dispositifs qui doivent être stoppés, la force assumant de parler pour la foule invisible de prescripteurs qui motivent ses décisions. Aussi, en l'absence d'une boîte noire à ouvrir et à recomposer, la critique s'adresserait, si l'on suit cette hypothèse, directement à la personne du directeur, d'où l'importance des relations interpersonnelles dans cette hypothèse – et la fatigue exprimée par certains d'entre eux. Prenant acte de cette première conclusion nous pouvons tirer quelques inférences logiques, qui ne prennent véritablement sens qu'à l'aune de ce qui vient d'être souligné. L'organisation de la traduction du SMEA nous semble dès lors facilitée dans les établissements qui, avant la production de ce texte organisaient leurs activités pédagogiques de façon proche des directions prônées par le SMEA et de ceux qui disposent de bonnes relations entre la direction et les équipes pédagogiques. Si ces deux affirmations peuvent sembler de bon sens, elles ne le sont ici que parce que ce ne sont que les deux seuls endroits par lesquels passe effectivement la traduction du texte.

Enfin, à un niveau plus organisationnel, nous considérons pouvoir tirer deux autres conclusions de ce court développement. Dans un premier temps, le processus de traduction local nous semble illustrer le fait que la mise en œuvre du SMEA au sein des EEA offre aux directions l'occasion de formaliser leur position au sein de l'organisation, de consolider un rôle administratif bien distinct de celui des présidents (dans le cas des associations) et des enseignants (dans tous les cas). Cette petite étude de cas nous semble donc constitutive d'une dynamique plus large de professionnalisation et de formalisation du métier de directeur, vers des tâches essentiellement administratives. En miroir, il nous semble dans un second temps que cette étude de cas illustre un renforcement de la division du travail dans les EEA en

montrant comment les enseignants se détournent, de gré ou de force, des tâches non-directement pédagogiques, concourant, selon les situations à une forme de déprofessionnalisation³⁷⁶ – dont le stigmate le plus fort est la perpétuation, tant par les directions, les élus que les enseignants eux-mêmes du stéréotype de l'artiste vivant dans un monde sans contraintes économiques et sans tâches administratives – que nous aborderons dans le chapitre suivant.

3- Des relations complexes avec les communes

Nous avons vu dans les lignes qui précèdent l'importance du travail de traduction du SMEA déployé par les directions vers les enseignants des EEA. De toute évidence, ces traductions ne s'organisent pas uniquement entre enseignants et directions : elles se déploient également du côté des techniciens et des élus des communes³⁷⁷ métropolitaines. Ces derniers constituent pour les directions des alliés tout aussi indispensables que les enseignants et ceci pour trois raisons principales.

Tout d'abord, cette coopération entre EEA et communes fait partie – il faut le souligner – du modèle normatif qui se dégage du processus d'instrumentation du SMEA. Ce dernier suppose un dialogue et un travail en commun entre communes et EEA. En bref un « bon » établissement, du point de vue du SMEA, c'est un établissement qui entretient des relations étroites avec les techniciens et les élus de la commune dans laquelle il s'inscrit. Si cette dimension normative du SMEA se retrouve dans les engagements métropolitains à fournir une assistance (une « ingénierie » comme le dit la métropole) aux communes dans la gestion des EEA, elle se manifeste de façon beaucoup plus éloquente dans les modalités de calcul de la subvention découlant de la mise en œuvre du SMEA. La volonté d'indépendance des communes dans la gestion des EEA et celle de l'exécutif métropolitain de limiter

³⁷⁶ Suivant la position différentialiste défendue dans un ouvrage précédent (Champy, 2012), Champy (2014) avance que la dynamique de déprofessionnalisation ne se pose pas dans les mêmes termes pour toutes les professions – elle n'est donc pas définissable dans l'absolu. Si elle ne constitue pas ainsi pour le revers de la professionnalisation (dans la mesure où les changements entraînant le constat de déprofessionnalisation ne font pas disparaître les dispositifs qui font d'un métier une profession), elle est, pour les professions prudentielles, la remise en cause de la *phronesis* par les « logiques systématiques, abstraites et formalisatrices à l'œuvre dans le Nouveau management public et les bureaucraties » (p. 142). Champy soutient néanmoins que cette dynamique est consubstantielle aux professions prudentielles en ce qu'elles « ont donc nourri [elles]-mêmes des attentes fondées sur une représentation erronée de leur travail, qui se retournent aujourd'hui contre [elles] parce qu'elles sont impossibles à satisfaire » (p. 143).

³⁷⁷ Dans les lignes qui suivent, nous utiliserons la métonymie « communes » ou « municipalités » pour parler tout à la fois des édiles, de leurs adjoints ou encore des fonctionnaires municipaux rattachés aux questions culturelles.

l'investissement dans l'enseignement artistique se trouvent résumées dans le modèle de calcul de la subvention : la subvention métropolitaine n'excède jamais la subvention municipale et elle est toujours corrélée à cette dernière de façon à ce que la baisse (ou la hausse) de la seconde entraîne toujours la baisse (ou la hausse) de la première. Ainsi se traduit budgétairement l'accord sur l'équilibre des compétences culturelles entre communes et métropole, l'assurance de la non-ingérence de cette dernière dans les affaires culturelles locales supposant donc, pour les écoles et les communes, d'organiser leur collaboration au départ d'une forme idéal-typique de relation pacifiée avec les EEA.

Ensuite, dans la perspective potentielle d'une réorientation de certaines de leurs activités pédagogiques, les EEA doivent s'appuyer sur le soutien des municipalités, qu'il soit financier, humain ou administratif. Nous l'avons vu plus haut, la mise en œuvre du SMEA suppose, dans de nombreux cas, la création de nouveaux dispositifs, la décision de nouveaux recrutements ou plus généralement un surcroît d'activité entraînant des négociations budgétaires (ou autres) avec les communes. Aussi, il semble difficile sur ce point, et tout particulièrement pour les EEA dont le fonctionnement est relativement éloigné des standards proposés par la métropole de faire sans l'aide des communes. Pour ne donner qu'un exemple, la mise en œuvre d'un orchestre à l'école – qui permettrait notamment de répondre à certains des *requisits* inscrits dans le SMEA – ne peut se faire sans l'engagement de la commune concernée : un OAE suppose un nombre conséquent d'instruments de musique à prêter (et donc à acheter), des locaux adaptés, éléments qui suppose une intervention relativement volontariste de la municipalité.

Enfin, dans la mesure où le fonctionnement par projets, tout à la fois classique et de plus en plus répandu dans l'enseignement artistique spécialisé suppose une utilisation de l'espace public et la mise à disposition de moyens humains et logistiques (location d'une salle, mise à disposition de chaises, barrières, invitations, registres, sécurité etc.), il est nécessaire pour les EEA d'entretenir de bonnes relations avec les communes. L'état de ces relations s'estime facilement, notamment à partir des discours des directions mais aussi à l'aune des services que peuvent rendre les EEA aux élus et techniciens de ces communes, services allant de l'animation des cérémonies officielles à l'expression d'une vitrine culturelle municipale.

Cela met en évidence l'importance des liens entre EEA et communes et la nécessité pour les EEA et leurs directions d'intéresser et d'enrôler les techniciens et élus municipaux aux projets de l'EEA. Le SMEA érige de fait cette relation en un point de passage obligé pour les EEA qui souhaitent ne pas voir baisser leur subvention.

3.1- Des inégalités territoriales

Tous les EEA ne sont pas à égalité dans le processus d'intéressement et d'enrôlement des communes à la mise en œuvre locale du SMEA. En effet, plusieurs hypothèses viennent assez spontanément à l'esprit pour l'expliquer. On sait qu'en dépit de la normalisation de l'engagement des communes dans les politiques culturelles, cet engagement se décline de façons fort différentes d'une municipalité à l'autre, qu'il varie en fonction de la proximité avec la ville centre dans le cas d'une communauté d'agglomération ou d'une communauté urbaine³⁷⁸, de l'appartenance partisane des élus ou encore de l'histoire locale. Bref, si l'intervention culturelle est aujourd'hui un allant de soi pour les communes³⁷⁹, tous les élus ne sont pas pour autant engagés de la même façon dans le développement des équipements culturels de leurs communes. Dans une perspective plus dispositionnaliste que la nôtre, on pourrait également souligner l'hypothèse d'une inégale capacité des directions d'EEA à convaincre les élus locaux de s'engager dans les projets de leurs établissements. En somme, on pourrait souligner que cette inégalité, tout en tenant compte de l'hypothèse précédente découle de l'aptitude des directeurs et directrices à convaincre les élus, aptitude découlant de l'actualisation en situation d'un ensemble de dispositions mettant en jeu les différents capitaux accumulés au fil des trajectoires individuelles (carrière professionnelle, volume de capital culturel, disposition à parler la « langue » des élus, insertion/distance vis-à-vis du jeu politique local ...). Tout comme la première, cette hypothèse est tout à fait plausible et tend d'ailleurs à être validée par nos données. Néanmoins, il nous semble qu'une autre piste, plus proche de notre fil théorique vaut la peine d'être suivie pour tenter de comprendre ces inégalités de départ.

3.1.1- Convaincre des convaincus ?

Force est de constater qu'une bonne partie du travail d'intéressement à l'endroit des communes est réalisé lors du processus de construction de SMEA, entre 2015 et 2017. De nombreuses communes métropolitaines ont alors investi la discussion sur le thème des enseignements artistiques à ce moment-là, soit de leur propre chef, en allant directement interroger la DCVA et l'exécutif métropolitain, soit en rejoignant les nombreux forums

³⁷⁸ Ce point a pu être illustré au cours d'une discussion informelle avec une fonctionnaire d'une commune adjacente à la ville de Lyon qui soulignait le fait que la présence d'une grande bibliothèque municipale et d'un réseau de bibliothèques d'arrondissement a constitué l'argument principal sur lequel s'est appuyé le maire de sa commune pour justifier l'absence d'intervention en matière de lecture publique.

³⁷⁹ Elles sont de longue date les premières sources de financement de la culture au niveau national (Saez, 2021).

techniques créés par la DCVA ou encore en participant aux forums *politiques* découlant de la mise en œuvre du PCM et de la construction du SMEA. Comme nous l'avons montré au cours du chapitre précédent, certains élus, certains DACs ou certains fonctionnaires communaux étaient plus sensibles que d'autres à ce sujet, tenus qu'ils étaient par la situation économique de leur EEA – ce qui ne garantit toutefois pas leur adhésion au projet métropolitain et aux orientations données par le schéma.

Comme nous l'avons également remarqué dans le chapitre précédent, la participation à ces réunions était très différente d'une commune à l'autre tout comme elle pouvait parfois l'être au sein d'une même commune entre *politiciens* et *techniciens*. Du fait de l'implication forte de certaines communes durant la période de construction du schéma, il va de soi que ces dernières sont, au moment de son vote inégalement intéressées au SMEA, aux coûts qui sont consécutifs à sa mise en œuvre ainsi qu'aux éventuels bénéfices qui peuvent en découler. Logiquement, parce que certaines sont davantage sensibilisées que d'autres à cet instrument (dont l'utilité et les usages s'actualisent dans des cercles de discussion dédiés), parce qu'elles en voient l'intérêt en puissance, certaines communes sont de fait plus facilement intéressables et enrôlables que d'autres dans la mise en œuvre locale du SMEA. C'est notamment ce que l'on peut déduire de situations épineuses comme celles de l'EEA de Métais, qui après un changement de majorité politique s'est trouvé engagé dans une lutte avec la nouvelle majorité municipale :

on est dans une période où c'est un peu difficile d'avoir une visibilité sur une politique culturelle ou sur des axes vers lesquels les élus souhaitent emmener cet équipement [...] donc encore une fois pour pallier ce vide c'est important d'avoir cet appui-là [le SMEA]. Le fait que tous les choix du projet d'établissement 2015-2020 [...] et les nouveaux dispositifs portés etc. permettent de cocher dans absolument toutes les cases de tous les bonus qualitatifs de la métropole... proposés par la métropole également il y a des possibilités en plus de solliciter des subventions au projet soit sur des projets innovants et voilà et là effectivement on a aussi matière à donc présenter notre travail qui correspond tout à fait aux axes souhaités par la métropole. Donc voilà c'est quelque chose qui, je dirais, permet un petit peu dans cette période de turbulences d'étayer les digues [DCC01].

Par conséquent, l'hypothèse peut être faite que le degré de difficulté rencontré par les directions d'EEA dans le travail d'intéressement déployé vis-à-vis des communes sera fortement corrélé au degré de participation des techniciens et des élus communaux au

processus de construction du SMEA, d'autant plus qu'une forte participation de ces trois parties dans ce processus implique qu'elles se soient croisées au cours des temps de discussion organisés par la métropole – notamment les directions d'EEA et les techniciens municipaux qui ont de fait partagé certains espaces de discussion. Cette proximité-là, davantage liée au processus de traduction du SMEA depuis 2015 qu'à l'implication historique des établissements dans les enseignements artistiques (même s'il arrive que ce soit le cas pour plusieurs communes) nous donne une idée de l'inégal travail que doivent fournir les directions d'EEA pour convaincre leur commune de s'engager financièrement et humainement à leurs côtés dans la mise en œuvre du SMEA, d'autant plus que ce travail peut-être complètement remis à plat au détour d'une élection locale (voir également encadré suivant).

Dernier point enfin, il existe de fait une inégalité dans le travail d'intéressement qui doit être déployé par les EEA vis-à-vis des édiles locaux qui découle de l'histoire des relations entre EEA et élus locaux. Il arrive parfois, pour certains EEA que le modèle des relations entretenues avec la mairie corresponde à l'idéal type des relations prescrites par le SMEA et que l'organisation pédagogique de l'EEA corresponde, avant la publication du SMEA, aux attentes de l'instrument. Il va de soi que dans cette situation, les EEA ne sentent pas passer le changement et qu'ils ne devront assurer que le maintien de leurs relations avec les élus locaux, constituant ainsi une asymétrie relativement importante avec des EEA qui ne communiquent qu'annuellement avec leur commune de rattachement, bien souvent par le biais d'un formulaire de demande de subventions.

On remarque ici l'importance de suivre les déplacements du SMEA des EEA vers les édiles locaux : on trouve alors, d'une commune à l'autre, des liens solides, instrumentés, de fragiles alliances ou encore de véritables vides, bref, un réseau à trous. Ainsi, à l'instar du déplacement que proposent les théoriciens de l'acteur-réseau (Latour, 1996), la distance qui sépare ici les directions des EEA des élus locaux ne se mesure pas à l'aune de la centaine de mètres qui sépare souvent l'Hôtel de Ville du conservatoire ou de l'école associative mais de solidité des liens, des contacts et des objets qui relient ces deux acteurs. D'où l'intérêt d'examiner comment s'instrumente cette relation.

Des refus de terrain significatifs ?

La décision d'enquêter sur les traductions locales du SMEA passe irrémédiablement par la case « mairie ». Aussi tout au long de l'enquête nous nous sommes heurtés à de nombreux refus d'entretiens de la part des maires, des adjoints et des techniciens communaux affectés aux questions artistiques et culturelles. Certains d'entre eux nous semblent pouvoir illustrer l'écart qui existe entre les municipalités et les EEA sur ces questions. C'est le cas du refus d'entretien que nous avons essayé à Cailloux sur Saône. Nous avons choisi d'entrer en contact avec le directeur des affaires culturelles (DAC) de cette commune parce que nous enquêtons à ce moment-là sur l'EEA municipal de Cailloux et que ce dernier entretenait une relation ouvertement conflictuelle avec la mairie et plus particulièrement son DAC. Ce DAC, ouvertement positionné à droite, s'était engagé publiquement dans une « guerre culturelle » vis-à-vis de l'héritage culturel communiste local, auquel l'EEA apportait visiblement beaucoup, et qui avait « fuité » dans la presse locale.

À l'été 2019, après une série d'appels répétés au secrétariat de la municipalité, nous réussissons à convenir d'un entretien avec cette personne, sur le sujet précis du SMEA, via son assistant. Quelques jours avant l'entretien, alors que nous sommes dans la campagne rhodanienne en train de « patcher » des câbles en préparation d'un concert, nous recevons un appel du DAC en personne. Il nous informe qu'il ne pourra pas nous recevoir pour un entretien. Au fil d'une conversation qui durera un bon quart d'heure, ce DAC justifiera – balbutiant – son refus du fait qu'il ne « connaît pas le texte », qu'il ne l'a « jamais eu entre les mains », qu'il n'est « pas très favorable à la politique de la métropole » et qu'à ce titre il ne voit « pas en quoi il peut bien être utile » à notre enquête, nous renvoyant ainsi poliment vers la direction de l'EEA.

Il nous semble qu'il est possible de mettre en lien cet épisode avec les deux autres refus, moins spectaculaires que nous avons reçu, à Mérial ainsi qu'à La-Motte-du-Pic. Pour ces deux autres communes, un argument similaire nous a été présenté par les secrétariats des DACs ou des élus chargés aux affaires culturelles : « nous n'avons pas grand-chose à dire là-dessus, c'est surtout l'affaire de l'EEA ». Si ces trois EEA entretiennent des relations différentes avec leurs communes respectives, ces refus d'entretiens nous semblent significatifs des réticences de certaines communes à s'exprimer publiquement sur leur engagement dans la politique culturelle métropolitaine – laissant transparaître les éventuelles difficultés pour les EEA d'aller au-delà de ce flou.

3.1.2- Des objets inégalement « intéressants »

Il faut donc se pencher sur ces relations et les objets dans lesquels elles s'inscrivent. Comme nous l'avons montré dans les lignes précédentes plusieurs objets permettent d'inscrire les

traductions du schéma métropolitain, de l'adapter aux contraintes et au contexte local, d'organiser l'intéressement et l'enrôlement des communes dans les projets des EEA. Les projets d'établissement (P.E) jouent bien souvent ce rôle, ce que ne manquent d'ailleurs pas de souligner les fonctionnaires métropolitains qui voient dans le SMEA un moyen d'appuyer au local les éléments contenus dans ces P.E :

On sait qu'il y a des acteurs qui sont plutôt engagés dans des dynamiques positives, je sais pas comment les qualifier... innovantes mais voilà enfin qui sont engagées dans des transformations assez importantes et ils en ont plutôt besoin [du SMEA] pour se conforter vis-à-vis leurs élus, [il imite un directeur] « vous voyez, ce n'est pas que moi directeur qui imagine un projet d'établissement qui est un machin, mais vous voyez la métropole aussi elle dit ça » [CMML01].

Néanmoins, comme le sous-entend cet extrait (*s'il existe des acteurs engagés dans des dynamiques positives, c'est que d'autres sont dans des dynamiques « négatives »*) nous avons pu observer au cours des entretiens, des discussions informelles avec les directions ou encore des entretiens avec les techniciens et élus locaux que les situations locales pouvaient être très diverses et que par conséquent, le P.E pouvait remplir des fonctions différentes relativement au statut de l'EEA et au degré de formalisation de la relation pré-existante entre les communes et les EEA. Pour résumer ici notre propos, nous avons remarqué que les P.E jouaient, dans le cas d'établissements publics ou d'écoles associatives ayant préalablement des liens très forts avec les communes, un rôle d'enrôlement dans les projets de l'école, rôle qui découle de l'implication plus ou moins marquée des techniciens et des élus dans sa rédaction ou son amendement. À l'inverse nous avons pu nous rendre compte que du côté des établissements associatifs, le P.E n'était pas nécessairement pensé comme un moyen d'intéresser les élus locaux aux projets de l'EEA mais pouvait, à l'inverse, avoir pour fin le fait de marquer une certaine forme de singularité, d'indépendance vis-à-vis de la commune, faisant ainsi valoir le caractère véritablement associatif de l'EEA. Autrement dit, un P.E peut tout à la fois être le moyen de sceller une alliance, un compromis sur des objectifs communs et un moyen de marquer la distance existante entre un EEA et une commune. Par conséquent, ces objets sont inégalement ajustés pour être le support d'un accord entre les différentes parties en présence parce qu'ils s'inscrivent de fait dans un réseau de relations pré-existantes, à l'intérieur comme à l'extérieur des EEA. Leur pouvoir est dès lors limité.

3.1.2.1- La construction des P.E comme objet-frontière³⁸⁰

Pour les EEA publics ou les établissements associatifs entretenant une forte proximité avec leur commune³⁸¹ (c'est le cas de l'EMAL ou encore de l'école de Tamblieu qui sont fortement subventionnées par leur commune), le travail sur le projet d'établissement peut, d'une manière ou d'une autre, impliquer la mairie ou, plus précisément, les fonctionnaires communaux ou les élus rattachés aux questions culturelles. Dans ces circonstances, il peut arriver que ces derniers interviennent ou soient invités par la direction lors du processus de rédaction du projet d'établissement – situation que l'on retrouve tout de même plus fréquemment dans les EEA publics.

Comme nous l'avons souligné plus haut, ce processus ne s'exerce pas nécessairement aux yeux du public, c'est à dire en collaboration ouverte et étroite avec les personnels enseignants et administratifs de l'EEA. En effet, dans de nombreux cas, les enseignants n'apprennent l'existence du projet d'établissement qu'après sa rédaction par la direction de l'établissement en question. Aussi le rôle de la commune peut être, d'une configuration à l'autre de s'assurer de la conformité de ce document à l'aune des attentes municipales ou des directions politiques qui sont promises aux administrés au cours du mandat (la culture est-elle une priorité du mandat ?), discussion qui peut s'exercer au sein du C.A de l'EEA associatif lorsqu'un représentant de la commune y siège ou plus directement au gré d'une réunion avec la direction de la culture de la commune. Quelle que soit l'option retenue, le rôle des fonctionnaires municipaux (DAC par exemple) est généralement celui d'un rôle d'inspection de conformité du document. Leur rôle se rapproche dès lors des fonctionnaires métropolitains qui s'assurent, là où ils ont été invités de la bonne compréhension du SMEA par les directions et de la conformité du P.E avec le premier.

³⁸⁰ La définition initiale de l'objet-frontière met l'accent sur la souplesse de l'objet, sur sa malléabilité. S'il est un objet « officiel » le P.E n'est pas un objet juridiquement contraignant, c'est-à-dire qu'il n'oblige pas, à l'inverse d'un contrat d'objectifs, les parties prenantes à atteindre un objectif particulier. Il est ici davantage question d'un engagement à teneur morale ou de fixer des objectifs indicatifs plutôt que de rédiger une liste de contraintes auxquelles doivent s'astreindre les signataires.

³⁸¹ Nous évaluons le « degré de proximité » entre EEA associatifs et communes à l'aune de la fréquence des relations déclarées par les directions avec les représentants techniques ou politiques de la commune dans laquelle ils s'inscrivent ainsi qu'à partir de la présence et la teneur des objets qui fondent et ou organisent leur relation. En effet, l'existence de contrats d'objectifs, de conventions, de prêts financiers, de chartes, la part de la subvention municipale dans le budget total ou encore la présence d'un membre de l'exécutif municipal au Conseil d'Administration d'un établissement fournit quelques indices sur le degré de proximité qu'entretiennent ces EEA avec les communes. À noter que ce degré de proximité ne renseigne en rien sur la « qualité » des relations entre ces parties. Comme nous le verrons par la suite, notamment dans le cas des EEA publics, cette proximité peut être tout à fait délétère parce qu'elle oblige parfois des parties aux avis opposés à composer ensemble, appuyant l'hétéronomie des établissements.

Néanmoins, le P.E n'est pas tout (même rédigé en collaboration avec des fonctionnaires municipaux) et il se doit d'être transporté, traduit au plus grand nombre pour intéresser et constituer – potentiellement – une interface entre communes et EEA. Aussi, la présentation du P.E lors du conseil municipal constitue une sorte de PPO par lequel doivent transiter les directions d'EEA, tâche qui peut s'avérer particulièrement difficile au regard de la charge politique de l'exercice, comme le souligne, avec dépit, un des fonctionnaires de la DCVA :

On a tous entendu le directeur de conservatoire qui raconte le jour où il va présenter son projet d'établissement au conseil municipal [...] et que personne ne réagit et qu'il ne se passe rien enfin voilà... [CMML03].

De fait, les témoignages de directions ayant eu à passer cette épreuve à notre disposition sont plus positifs que ce témoignage, ce qui peut s'expliquer par deux facteurs conjoints : la quantité et la solidité des alliés conviés au moment de l'épreuve en question ainsi que de la teneur – cordiale – des relations entre les parties prenantes. L'extrait d'entretien suivant décrit ainsi une séance de conseil municipal qui se déroule au sein d'une commune métropolitaine qui a fortement soutenu « son » école de musique associative ces dernières années et qui s'est activement engagée dans le processus d'instrumentation du SMEA, séance qui mobilise *in personam* plusieurs fonctionnaires métropolitains venant se faire les porte-parole, au nom de la métropole et du SMEA, du P.E de l'EEA :

On a présenté en 2017 le nouveau projet d'établissement qui a été mis en œuvre en septembre 2018 donc on est juste au début de notre nouveau projet d'établissement et on l'a présenté au Conseil Municipal, c'est à dire devant l'opposition et en ayant invité la métropole de Lyon... enfin le maire de Tambliou avait invité à notre demande [...] les fonctionnaires et l'élu à être présents au conseil municipal [...]. Donc ce qui était bien c'est que c'était dans l'ordre du jour du conseil [...] on a eu une demi- heure de présentation et une demi-heure de pseudo-débat parce que bon la métropole a plutôt expliqué et il y a eu quelques questions qui sont venues de la mairie [...] c'était très court mais c'est déjà énorme [...]. Donc ça c'est à la fois c'est des moments difficiles parce qu'on attendait vraiment de la métropole qu'elle avance mais à la fois c'était aussi avancer vers une prise de conscience la mairie de Tambliou de dire voilà maintenant « on a misé sur cette école, elle arrive à un certain niveau, elle a évolué plus vite que ce qu'on pensait, on est victimes de notre succès » et en même temps ça a été une discussion du coup, en même temps qu'il y avait des baisses au niveau de la métropole... cet effet ciseau a... obligé la mairie de Tambliou à prendre conscience de quelle politique

culturelle ils menaient et qui est une vraie discussion autour de toute cette politique culturelle et c'est venu dans l'agenda même de la mairie une obligation de présentation... et ça c'est génial [DEMA09].

S'il se solde par une issue positive (à savoir l'engagement de la mairie à soutenir l'EEA dans la mise en œuvre locale du SMEA), cet extrait d'entretien et plus particulièrement l'étonnement significatif du directeur de l'EEA de Tamblieu, met en évidence les nombreuses incertitudes qui pèsent sur cette tentative d'intéressement, sur la difficulté de l'exercice ainsi que sur le rôle particulièrement aidant des élus et techniciens métropolitains dans cette tâche. Il souligne notamment le rôle de ce genre d'épreuve dans l'enrôlement de la commune dans la mise en œuvre du SMEA au local. Cet extrait donne ainsi une idée de ce qu'il en coûte de travailler, en tant que direction d'EEA, à l'intéressement et l'enrôlement des communes dans la mise en œuvre locale du SMEA. Dans les circonstances décrites plus haut, le P.E agit véritablement comme un objet frontière en ce qu'il constitue tout à la fois le support de la négociation des relations entre EEA et communes et qu'il scelle – au moins temporairement – l'engagement de ces dernières dans les potentielles mises en œuvre locales du SMEA.

Il va de soi que toutes les directions d'EEA n'ont pas la possibilité de s'appuyer sur un réseau de relations pré-existantes de bonne qualité, de convier les fonctionnaires et l'élu métropolitain au sein d'un conseil municipal (sans que ce soit perçu comme une tentative de déstabilisation politique) ou encore de disposer des moyens humains et du temps pour organiser un tel agencement.

3.1.2.2- La construction des P.E comme production de l'indépendance des EEA

Pour les écoles associatives qui entretiennent des liens plus ténus avec leurs communes (ce qui est le cas de la majorité des EEA associatifs), le rôle du P.E est plus ambigu. C'est-à-dire qu'il peut constituer pour les écoles qui sont relativement éloignées de leur commune de rattachement une tentative – incertaine - de rapprochement, qui se concrétisera peut-être en fonction de la réussite ou non de l'intéressement municipal. D'un autre côté, les directions d'écoles associatives voient dans cet objet un moyen de revendiquer une forme d'indépendance vis-à-vis des pouvoirs publics, de faire valoir une forme de distance vis-à-vis de la commune. Cette position est notamment soulignée par la direction de l'EEA associatif de Mérial :

Le projet de l'école de musique de Mérival c'est vrai que le maire de Mérival il a pas grand-chose à y voir. Même la direction de la culture. Même si on travaille avec eux sur le projet d'établissement, on le construit avec eux et on essaie, on est très à l'écoute mais à un moment, c'est une association, on a notre propre gestion et c'est quand même assez précieux aussi [DEMA04].

Comme le reconnaît cette direction, la relation entre les communes et les EEA dans la rédaction des P.E est parfois relativement distante. Quand bien même ce directeur reconnaît l'implication des élus locaux et de la direction de la culture dans la fabrique du P.E de l'école de Mérival, il souligne d'une certaine façon le fait que cet objet soit d'abord et en priorité celui de l'EEA et de ses adhérents avant d'être celui de la commune. Tant dans la formulation utilisée (« on est très à l'écoute mais à un moment ») que dans la justification apportée (« on est une association, on a notre propre gestion ») cet extrait, met en évidence la volonté d'indépendance de certains EEA dans la rédaction de leur P.E, qui semblent déjà faire un effort dans le fait d'inviter les élus locaux à participer à la rédaction du document. Aussi, dans le cas de Mérival, la commune est relativement peu présente dans le financement de l'école, ne conditionne pas sa participation financière à une convention d'objectifs très précise et les nombreuses querelles sur l'attribution de locaux laissent à penser qu'il n'est pas utile à la direction de s'approcher trop de la mairie – au risque d'exacerber des tensions déjà existantes et d'alerter les membres du CA ainsi que les adhérents de l'association.

S'il ne tient compte que d'une seule école, cet extrait laisse néanmoins transparaître les difficultés qui émanent de la construction d'objets communs à plusieurs parties, ici un P.E. Les difficultés ont parfois trait ici aux statuts des différentes entités plus qu'à la couleur politique des élus ou à leur investissement personnel en matière culturelle.

En tant qu'instrument qui érige en norme la discussion entre les EEA et les communes et plus implicitement la production d'objets communs cadrant leur relation, le SMEA tend à rendre plus difficile la tâche d'intéressement et enrôlement des communes pour les EEA qui entretiennent une relation distante à la commune et qui pouvaient, d'une certaine manière ou d'une autre, se passer d'entretenir de bonnes relations avec cette dernière. Aussi, si la réduction de la distance entre EEA et mairies n'est pas impossible, en particulier dans le cas des écoles associatives, elle demeure une difficulté particulière en ce qu'elle impose aux établissements associatifs, qui sont bien souvent ceux qui disposent du moins de ressources humaines et financières, des efforts supplémentaires pour nouer des accords avec les élus locaux. Au-delà de ce grand partage entre établissements publics et associatifs, peut-on dire

que l'intéressement des élus est automatique pour les premiers ? De nombreux témoignages de directions et de fonctionnaires laissent à penser que ce n'est pas le cas, dans la mesure où la proximité entre deux acteurs témoigne davantage de l'instrumentation de la relation que de sa facilité.

3.2- Porte-parole contre porte-parole

En rédigeant cette partie nous nous sommes rendu compte que le dessin des inégalités tracé en amont devait être amendé pour être totalement fidèle aux données recueillies. En effet, si l'on ne peut pas nier que le travail d'intéressement et d'enrôlement des communes est objectivement plus simple pour certains EEA que pour d'autres – parce que grandement déterminé par l'enrôlement des communes dans le processus de construction du SMEA – que conclure d'un tel constat ? Doit-on ainsi comprendre que l'intéressement et l'enrôlement des communes déjà enrôlées par la métropole dans le processus de fabrication du SMEA n'est qu'une simple formalité ?

Assurément non. Les contre-exemples abondent dans les entretiens : une commune qui a un avis sur les problèmes que pose la mise en œuvre du SMEA et sur ce qu'il faut faire pour les régler n'est pas plus facile à déplacer pour une direction d'EEA qu'une commune qui ne porte aucune ambition culturelle. Certes, aux yeux de la métropole il est fort probable que la première situation se donne à voir sous la forme d'un formulaire papier traduisant la bonne entente entre EEA et commune mais les enjeux sont tout autres pour les premiers concernés : savoir qui parvient à imposer sa traduction du SMEA est extrêmement important et revêt des enjeux particulièrement forts pour les parties prenantes.

D'une certaine façon, nous nous sommes ici retrouvés dans l'écueil méthodologique que soulignaient Leigh-Star et Griesemer (1989, p. 389) au sujet de l'acteur réseau : en suivant un seul type d'acteur à travers la diversité des associations qu'il établit, nous ne suivons pas nécessairement ce qui se passe ailleurs, notamment pour d'autres types d'acteurs qui font la même chose au même moment³⁸². La fabrique d'un réseau n'est jamais unilatérale et c'est là tout l'intérêt de l'ontologie réticulaire : d'autres s'associent, à côté de nous, parfois même sans qu'on ait le temps de les remarquer. C'est le cas ici. Mettre la focale sur les directions d'EEA et leur rôle de porte-parole du SMEA nous a condamné à négliger l'existence d'autres porte-parole qui peuvent, dans certaines situations, se faire concurrents dans la traduction du

³⁸² On trouve une critique similaire chez Abbott à l'endroit d'une sociologie des professions qui mettrait à distance leur ancrage dans des écologies liées (1988).

SMEA. C'est le cas des communes à travers leurs élus ou leurs fonctionnaires chargés des affaires culturelles. Pour résumer, s'il peut parfois n'y avoir qu'un seul porte parole du SMEA en ville, il arrive que ces porte-parole soient plus nombreux et qu'ils se livrent à des luttes, des négociations pour intéresser et enrôler les autres, pour imposer leurs problèmes et leurs solutions. C'est la rançon du succès de l'enrôlement produit par la métropole : les élus et les fonctionnaires communaux ont quelquefois une certaine définition du problème de l'enseignement artistique à défendre, une certaine conception du SMEA à faire valoir.

Si nous venons de voir que les EEA tentent assez régulièrement de produire des objets dans la perspective d'intéresser et d'enrôler les communes dans leurs projets et globalement dans la mise en œuvre du SMEA, dans plusieurs situations l'inverse se produit également. Les communes, elles aussi, produisant des objets ayant pour fin d'enrôler les EEA dans leurs définitions respectives de ce qu'il convient de faire.

3.2.1- Des objets qui incarnent des définitions concurrentes de ce qu'il faut faire

Nos données mettent en évidence deux situations un peu différentes : celles où les communes produisent des objets contraignants qui ont pour fin de faire bouger les écoles directement par la coercition financière et celles où elles produisent de l'influence à travers des objets plus mous, incitatifs.

3.2.1.1- Des objets particulièrement contraignants

Les conventions d'objectifs et de moyens constituent un contrat par lequel s'organise le lien de financement entre une collectivité territoriale et une association. Elles sont obligatoires au-delà d'un certain montant dont la hauteur laisse à penser qu'une bonne partie des associations entrant dans l'escarcelle du SMEA ne sont pas concernées³⁸³. Dans les cas que nous avons pu observer, ces conventions constituent un moyen d'enrôler de force des EEA dans certaines traductions du SMEA et par conséquent, d'ériger les communes et porte-parole principaux du SMEA sur leur territoire.

À ce titre, l'exemple de Ludon est relativement parlant. En effet, la commune (notamment ses techniciens et dans une moindre mesure ses élus) a assidument participé à la construction du

³⁸³ En effet, en vertu des articles 9-1 et 10 de Loi n° 2000-321 du 12 avril 2000 relative aux droits des citoyens dans leurs relations avec les administrations, la rédaction d'une convention d'objectifs entre une collectivité territoriale et une association n'est obligatoire qu'au-delà d'une subvention annuelle d'un montant total de plus de 23000€. De nombreuses associations ne disposent pas d'un financement municipal aussi élevé sur le territoire métropolitain.

SMEA (voir tableau 19) entre 2015 et 2017. Au moment de la mise en œuvre du texte, la commune entreprend de se faire la porte-parole du SMEA par différents moyens (réunions principalement) et prend l'initiative de proposer à l'EMAL un déplacement, une traduction municipale de cet instrument, comme le rappelle cette fonctionnaire dédiée aux questions culturelles :

Donc en 2015, on introduisait quand même déjà les objectifs concernant le schéma métropolitain avec quand même ce qui était mis en avant c'était la question du territoire. Avec un réseau de territoires, la mutualisation, de la rationalisation, et cetera. Et donc ça,, avant que le schéma soit finalisé, on l'avait un peu mis en avant vous trouverez là-dedans [la convention d'objectifs et de moyens de l'année 2015] les objectifs, on a aussi la notion de territoires sur la ville, c'est-à-dire un travail en partenariat et en transversalité avec donc les partenaires culturels et socioculturels de la ville donc essentiellement, des actions qui sont mises en place avec la bibliothèque, donc l'école de musique se montre beaucoup plus à l'extérieur, donc il y a des opérations régulières avec la bibliothèque qui sont dans le contrat sur cette période-là 2015-2020, interventions en milieu scolaire, donc, depuis l'année dernière et pour lesquelles l'école de musique est rémunérée [TM01].

Comme cet extrait le souligne, la possibilité pour la municipalité de se faire la porte parole crédible du SMEA repose sur les objets qui instrumentent la relation entre la commune de Ludon et l'EMAL. En effet, dès 2015, la convention d'objectifs et de moyens signée entre l'EEA et la ville stipule très clairement que travailler « en cohérence avec le futur schéma métropolitain des enseignements artistiques » ou encore de « [favoriser] les partenariats avec les établissements scolaires et l'accès aux publics empêchés ». À l'appui de cette convention, la municipalité de Ludon propose, pour l'année 2018-2019, à l'EMAL de mettre en œuvre un dispositif périscolaire dans la totalité des écoles primaires de la ville – représentant en tout dix établissements scolaires. Si cet EEA a un historique d'interventions ponctuelles en milieu scolaire, c'est bien la première fois qu'elle est confrontée à une demande de la sorte aussi importante³⁸⁴ – puisqu'il s'agit d'intervenir sur la totalité de l'année scolaire sur un nombre relativement important d'établissements.

Concernant la genèse de ce déplacement, les entretiens avec les techniciens et les élus municipaux mettent en évidence qu'il ne constitue pas une fin en soi (c'est-à-dire un souhait municipal de développer l'intervention de l'EEA dans le domaine périscolaire) mais une

³⁸⁴ « On a fait quelques bribes d'intervention depuis 2014 mais elles sont restées à la marge on va dire, c'était quelques interventions » [TM03].

manière de répondre à la volonté du maire de développer un PEdT sur le territoire Ludonais³⁸⁵. En effet, il était important pour la ville de s'impliquer dans la construction d'un PEDT, tout à la fois pour des raisons budgétaires (il représente une source de revenus importantes pour la commune) et politiques (il permet de légitimer politiquement l'intervention municipale auprès des électeurs, via leurs progénitures). Pour résumer grossièrement, ici, l'État intéresse la commune via les retombées économiques et sociales du PEdT, en retour la commune tente d'intéresser l'EMAL au PEdT en le traduisant, à l'appui du SMEA, sous la forme d'un dispositif périscolaire visant à démocratiser l'enseignement artistique pour tous les jeunes Ludonais, dispositif qui dont l'intérêt pour l'EMAL repose sur une rallonge budgétaire dont elle a bien besoin, comme le relate un fonctionnaire municipal :

il y avait l'école de musique qui avait besoin de boucler son budget aussi et ça a été un peu cette notion-là qui a été mise en avant vis-à-vis de... grosso modo si on schématise [il imite la direction de l'EEA] « ils débloquent 50 000 € et on intervient sur le périscolaire l'année prochaine » [TM03].

L'entrecroisement des deux instruments que sont le PEdT et le SMEA constitue un agencement difficilement critiquable dans la mesure où la construction du premier répond aux exigences du second et assure à l'EEA comme à la commune, au moins pour une partie d'entre eux, de remplir les critères métropolitains de subvention induits par le SMEA. Sauf à renier auprès de la commune l'ensemble des objets qui la lient à la municipalité, l'EMAL n'a pas d'autre choix que d'accepter ce déplacement. Aussi, ce déplacement se heurte aux finalités qui étaient proposées par la direction de l'EMAL qui n'avait pas spécialement prévu de mettre en œuvre un tel dispositif pour répondre au SMEA – nous nous y pencherons plus longuement dans le chapitre suivant. L'enrôlement de l'EMAL s'est ici opéré par la rédaction d'une convention annexe à la convention d'objectifs initiale (la première s'appuyant sur les dispositions de la seconde), autrement dit, cette traduction municipale du SMEA a été inscrite comme un des objectifs à mettre en œuvre dans le cadre du financement municipal de l'EMAL.

Cet exemple nous paraît significatif parce qu'il attire l'attention sur un fait majeur dans le processus de traduction local du SMEA : il est parfois le résultat de luttes locales pour la

³⁸⁵ Le lien opéré entre PEdT et SMEA n'a rien d'étonnant. Comme le souligne un rapport dédié à l'évaluation des PEdT, ces derniers entretiennent un lien marqué avec les activités culturelles et artistiques (Frاندji et al., 2015, p. 19-43).

définition de « l'action qui convient » pour paraphraser la formule de Thévenot. Dans cette situation force est de constater que l'EEA concerné se trouve dans l'obligation de mettre en œuvre un dispositif périscolaire qui n'était pas initialement ce qui était prévu pour répondre au SMEA. Elle informe également sur la relative hétéronomie des établissements dans le choix de leurs modes d'intervention. En effet, comme nous le verrons plus précisément par la suite, ce projet périscolaire constitue véritablement un déplacement important pour l'EEA dans la mesure où il n'était pas prévu que le rapprochement avec les établissements scolaires se fasse nécessairement sous cette forme.

3.2.1.2- La force des objets faibles

Dans d'autres circonstances, en particulier lorsque les communes se sont fortement engagées dans le processus de construction du SMEA mais qu'elles ne souhaitent pas véritablement s'engager dans un corps à corps avec les EEA (bien souvent pour des raisons budgétaires) on observe la production d'objets visant à fournir une traduction souple du SMEA, des intentions générales, symboliques assez peu contraignantes pour les EEA. C'est notamment le cas de la direction de la culture d'une grande ville métropolitaine qui prend les devants en produisant une charte la liant aux différentes écoles associatives et publiques existant sur son territoire :

Voilà donc pour revenir au schéma, donc on a créé une première charte d'enseignement musical, je vous la ferai passer et cette charte a été signée finalement par 12 écoles, le conservatoire et la ville. C'est une charte, donc c'est pas un... ce n'est pas un document légal et qui doit être voté, on l'a pas passé en conseil municipal. Par contre, on l'a signé de façon officielle, on a fait une soirée avec... Chaque école a présenté ses musiciens [TM02].

Cet objet est intéressant pour plusieurs raisons. Dans un premier temps, il se présente très explicitement³⁸⁶ comme une traduction du SMEA. Son contenu est ainsi présenté comme ce que comptent mettre en œuvre les différents signataires du document pour s'inscrire dans le SMEA. Sur le plan du contenu, cet objet souligne l'importance que revêtent les enseignements artistiques pour la collectivité territoriale en question et liste plusieurs engagements que les EEA signataires proposent de tenir. Ces engagements ont trait, dans l'esprit constamment affirmé d'un « partenariat au sein du réseau territorial d'enseignement initial », à la facilitation des parcours des élèves entre les établissements signataires, à la

³⁸⁶ Il est indiqué dans le préambule de cette charte qu'elle « s'inscrit également dans le cadre du schéma des enseignements artistiques que la Métropole met en place, à compter de 2018, sur son territoire ».

formation des enseignants travaillant dans ces structures ainsi qu'à la mutualisation de certains matériaux pédagogiques et artistiques. Ces trois éléments font partie des conditions mentionnées dans le SMEA permettant d'obtenir une bonification dans la subvention aux EEA. Enfin comme cet enquêté le souligne, cette charte n'est pas un objet contraignant qui engage la ville et les EEA au niveau légal mais plutôt une incitation mutuelle à aller dans le sens des préconisations tracées par le SMEA.

Ainsi, à l'inverse des conventions d'objectifs et des contrats décrit précédemment, ces objectifs, à l'image de cette charte locale de l'enseignement musical sont bien plus souples, bien moins contraignants pour les signataires, constat qui amène rapidement à discuter la fonction de ces objets. En effet, à quoi peuvent-ils servir s'ils ne sont pas véritablement contraignants ? S'agit-il là d'une énième couche de vernis administratif posé sur le gouvernement de la démocratisation des enseignements artistiques ?

En écho avec ce que nous avons pu souligner précédemment, il nous semble ici que le côté extrêmement malléable et peu contraignant d'un tel objet ait un avantage non-négligeable : celui de constituer une zone de contact entre de nombreux partenaires qui, s'ils ne sont pas obligés de suivre à la lettre le contenu de la charte, peuvent la convoquer au besoin comme un allié pour parvenir à leurs fins, pour s'associer momentanément sans nécessairement normer l'engagement des parties prenantes, comme le rappelle ce directeur d'une école associative signataire de la charte :

On a fait un gros projet avec [...] le réseau des établissements d'enseignement artistique [...] avec le conservatoire qui avait été grandement ressource [...]. Donc on avait monté un gros projet mais avec les douzaines d'autres écoles associatives [...] qui ont touché beaucoup de... plus de 300 enfants qu'on a mis sur le plateau de l'auditorium et du coup je crois que ça a un peu interpellé les élus parce que si on fait le ratio un peu avant maintenant je crois qu'ils sont un peu plus autour de 2500 élèves, [le directeur du conservatoire et son adjointe] c'est un peu leurs effectifs pour plus de 300 agents. Nous on est à peu près 2500 élèves enfin quand on fait le ratio des budgets c'est vraiment... ça n'a rien à voir. Alors on fait pas la même chose, c'est pas pour vous dire c'est bien à droite et mal à gauche mais on a intérêt à bosser ensemble et être complémentaire justement, ce qui est pas évident dans le contexte actuel [DEMA08].

Cet extrait apporte un exemple de ce qui peut être réalisé au départ d'outils faibles et peu contraignants. Ce directeur d'EEA associatif suggère ici que la charte signée entre les EEA permet de faire valoir la particularité et la valeur du fonctionnement associatif, qui est lui

aussi capable de « grandes choses » (i.e monter « un gros projet » avec « 300 enfants »). Même s'il tempère son propos on retrouve dans cet extrait un aperçu de la lutte que se livrent les différents EEA locaux pour la captation des subventions municipales (et de la légitimité artistique qui en découle), lutte qui se joue ici entre le monde associatif et celui des conservatoires et plus particulièrement sur la capacité du premier à faire aussi bien que le second avec bien moins de moyens. Difficile de ne pas voir ici un air de famille avec l'ethnographie de Villefranche sur Saône réalisée par Bozon (1984) au début des années 1980 et qui mettait, presque à l'identique l'accent sur les luttes que se livrent au sein d'un champ local, les différentes institutions musicales³⁸⁷.

On peut aller plus loin. L'affichage qui découle de cette charte et que l'on peut comprendre comme une volonté mutuelle d'engagement dans le sens du SMEA est une solutions à la fois peu couteuse pour les signataires et relativement rentable en ce qu'elle signale le carcatère officiel de leur engagement en la matière (montrer « patte blanche »). La borne limite d'un tel raisonnement repose dans l'éventuel travail de vérification opéré par les fonctionnaires métropolitains ou plus important en ce qui concerne le problème de la démocratisation des enseignements artistiques, savoir si cette charte permet effectivement de changer les pratiques pédagogiques et administratives ayant cours dans les différents EEA signataires. Il va de soi qu'un tel compromis permet de faire tenir l'agencement qui se construit avec le SMEA mais absolument rien n'indique qu'un tel objet aille « dans le bon sens », celui du changement de pratiques pédagogiques dessiné par le SMEA. Dans la mesure où aucun élément de la charte dont nous avons donné l'exemple ne porte sur cet aspect, rien n'est moins sûr. Nous aborderons un peu plus loin ce problème.

4- Conclusion : l'hypothèse d'un *Matthew-effect* métropolitain

Loin des fables sur la dimension mécanique de la mise en œuvre (il suffit que les *street level bureaucrats* appliquent le cadre fourni par l'administration), ce chapitre permet de mettre en lumière les différents canaux et acteurs par lesquels circulent ou ne circulent pas les traductions locales du SMEA. Il rend compte du maquis de justifications, d'explications, de

³⁸⁷ Pour ne donner qu'un exemple supplémentaire, on trouve à l'identique dans nos données, des stratégies de légitimation relevées par Bozon, s'incarnant notamment dans le rejet des sociabilités musicales traditionnelles, fréquent dans les associations qui tendent à vouloir chasser sur les terres du conservatoire, à l'image des propos de ce même directeur d'EEA qui en faisant référence aux partenariats réalisés avec son établissement souligne que « quand on va faire jouer un papy de 70 avec un petit, c'est juste génial mais il faut que le papy comprenne que si on sort les canons à chaque fois à la fin les gamins bon, ça fait peut être un peu... vous voyez, c'est on avance tous ensemble en essayant de faire évoluer les choses » [DEMA08].

déplacements et parfois de démissions qui président à la (non-) mise en œuvre de ce texte au local, traçant ainsi un paysage contrasté des traductions et de la mise en œuvre de cet instrument qui met à distance l'hypothèse d'une application neutre et homogène du SMEA sur tout le territoire métropolitain. Il souligne enfin à quel point, comme dans d'autres secteurs de l'action publique, « le "personnel de terrain" est placé dans la situation de devoir arbitrer les questions posées par les réformes sans qu'elles apportent de réponses, ou de "décider" ce que ces réformes ne prévoient pas explicitement mais qu'elles sont bien faites pour imposer » (V. Dubois, 2010, p. 277).

Parmi ces personnels de terrain, les directions d'EEA sont particulièrement concernées. Comme nous l'avons vu, elles se saisissent très différemment du SMEA. Ces différentes manières de faire semblent dues tout à la fois aux modalités d'investissement de ces dernières dans le processus d'instrumentation du SMEA et aux retombées économiques et symboliques prévues. En bref, si de très nombreux EEA se sont engagés dans la mise en œuvre du SMEA et se sont donc plus ou moins activement engagés dans sa présentation au local, plusieurs EEA ont à l'inverse, par manque d'intérêt, décidé de ne pas entreprendre sa mise en œuvre – et donc de le présenter à leurs équipes. Par conséquent, il semble exister un lien entre le degré de connaissance local du SMEA exprimé par les enseignants et la teneur de ses médiations locales.

L'étude des différentes présentations du SMEA dans les EEA nous a permis de relever qu'il était souvent présenté et donc principalement perçu par les enseignants comme un instrument de régulation économique, c'est-à-dire une simple subvention qui nécessite de faire quelques aménagements pédagogiques – dont l'intensité dépend du décalage des pratiques actuelles avec les pratiques prescrites – avant d'être un moyen de faire changer les pratiques et d'organiser une définition territoriale de l'EA – ce qui constituait la volonté exprimée par la DCVA³⁸⁸. En bref, cette présentation du texte n'a souvent pas permis d'intéresser les enseignants qui témoignent très souvent d'une connaissance très superficielle du SMEA. Ce

³⁸⁸ Ce décalage ne nous semble pas nécessairement dû à un « déficit de mise en œuvre » (la métropole aurait été défaillante dans le suivi de sa politique ou encore les directions auraient été maladroites ou malhonnêtes dans sa compréhension) mais rejoint ce que Dubois (2010) souligne au sujet des « ruses de la mise en œuvre ». Ainsi, en observant que la volonté de l'exécutif métropolitain (faire des économies sur le financement des enseignements artistiques et encourager les fusions d'établissement) qui était une force sourde mais décisive dans le processus d'instrumentation du SMEA, se retrouve dans la traduction générale qui est faite du SMEA, on retombe sur ce que Dubois (2010) rappelle au sujet des relations entre « main droite » et « main gauche » de l'État, à savoir que la première place la seconde dans « une situation telle qu'elle est conduite, en plus de gérer les contradictions de la politique officielle, à en assumer les conséquences, voire à réaliser sans le vouloir des politiques que la main droite a souhaité sans le dire » (p. 277).

chapitre étudiait ensuite les médiations par lesquelles était déplacé le SMEA au sein des EEA. Nous nous sommes ainsi arrêtés sur les projets d'établissements qui incarnent la manière la plus fréquente de traduire localement le SMEA dans les EEA. Nous avons montré par la suite que loin de constituer un objet partagé par tous les acteurs des EEA, les projets d'établissements étaient bien peu intéressants pour les enseignants qui tendaient dès lors à en déléguer le porte-parolat à leur direction – et à en faire l'un des instruments par lesquels est défendue une certaine image du métier. Parce qu'elle fait progressivement disparaître le lien entre les nouvelles tâches et le SMEA, cette situation nous a amené à faire l'hypothèse que la mise en œuvre locale du SMEA reposait ainsi davantage sur l'état des relations hiérarchiques au sein de l'EEA que sur l'appropriation des objets par lesquels se traduisent les dispositions du SMEA.

Bien qu'il suive prioritairement les directions d'EEA, ce chapitre souligne que la mise en œuvre du SMEA, loin des discours métropolitains sur la dimension technocratique de l'instrument, mobilise une diversité d'acteurs dont l'organisation et l'intéressement préalable au SMEA détermine en grande partie les façons de mettre en œuvre cet instrument. En inscrivant le SMEA dans d'autres objets les directions tentent, tant bien que mal, d'agrèger autour d'elles des alliés qui permettront in fine de mettre en œuvre certaines des mesures contenues dans le SMEA. Nous avons à ce titre remarqué l'importance que joue dans la mise en œuvre locale du SMEA l'implication préalable des élus et des fonctionnaires municipaux dans le processus d'instrumentation du SMEA. En effet l'intéressement des communes à la mise en œuvre du texte semble liée à cet aspect antérieur à la mise en œuvre. Enfin, pour les EEA qui se trouvent face à des municipalités impliquées dans ce processus, la tâche, même si elle est reconnue par la métropole, n'est pas plus simple. En effet, nous avons observé certaines situations dans lesquelles les communes constituent, en concurrence avec les EEA, un porte-parole local du SMEA, entraînant ainsi des luttes pour la définition de ce qu'il est bon ou mauvais de faire au nom du SMEA.

La situation décrite au cours de ce chapitre (le fait que les EEA déjà avantagés soient les mieux placées dans la course à la subvention) se rapproche assez nettement de la théorie de l'avantage cumulatif en sciences³⁸⁹ (*matthew effect*) proposée par Merton (1968). Si cette définition issue de la sociologie des sciences doit être remise en contexte, l'idée d'avantage

³⁸⁹ Merton (1968) définit cet effet comme « the accruing of greater increments of recognition for particular scientific contributions to scientists of considerable repute and the withholding of such recognition from scientists who have not yet made their mark » (p. 58).

cumulatif décrite ici semble s'appliquer aux EEA concernés par la mise en œuvre du SMEA. Certains établissements sont en effet, étant donné certaines de leurs caractéristiques, structurellement avantagées par rapport à d'autres. Trois exemples nous semblent caractéristiques de cet avantage comparatif.

Nous avons pu voir que la mise en œuvre des réquisits métropolitains, dans un contexte où ils sont essentiellement perçus vis-à-vis de leur composante économique, repose dans un premier temps sur leur intérêt financier à court et moyen-terme. Autrement dit, il n'y a absolument aucun intérêt pour une structure de mettre en œuvre des aménagements qui coûteraient plus cher que la subvention obtenue en retour. Cette situation concerne, à notre connaissance, essentiellement les petites écoles associatives, qui dans la mesure où elles ne bénéficient pas d'un soutien municipal important et font reposer sur les cotisations de leurs adhérents l'essentiel de leur budget, ne voient pas l'intérêt d'investir à perte pour mettre en œuvre le SMEA. Cet instrument avantage donc structurellement les EEA qui bénéficient d'un soutien municipal déjà conséquent, en premier lieu les établissements publics. D'autre part, les résultats suggèrent que les établissements qui s'inscrivent dans une municipalité qui activement a participé au processus d'instrumentation éprouvent moins de difficultés pour intéresser et enrôler ces dernières dans les éventuels investissements qui seront entraînés par la mise en œuvre du SMEA. S'il n'est bien évidemment pas impossible pour un EEA de convaincre une municipalité de s'engager activement dans ses projets, ce travail d'intéressement sera nécessairement plus important si l'interlocuteur public n'est pas déjà sensibilisé à la question. Enfin, dans la mesure où la mise en œuvre pédagogique du SMEA à l'intérieur des EEA repose sur l'état des relations interpersonnelles entre directions et enseignants (puisque dans de très nombreuses situations le projet d'établissement n'est pas utilisé par les enseignants), il nous semble possible de faire l'hypothèse que les EEA dans lesquels les conditions de travail sont à la fois les plus correctes et les plus proches de l'idéal pédagogique métropolitain seront les moins en difficulté dans la mise en œuvre des traductions du SMEA.

Si nous n'avons pas mené une enquête quantitative sur le sujet (qui serait par ailleurs un bon moyen de compléter voire de valider ces résultats), nous pouvons néanmoins défendre l'hypothèse selon laquelle l'enseignement principal que l'on peut tirer de l'étude de la mise en œuvre du SMEA est celui de l'inégalité territoriale. Il nous semble difficile de mettre sous le tapis le fait que toutes les écoles ne disposent pas des ressources nécessaires pour mettre en

œuvre le SMEA et donc bénéficier des subventions qui lui sont liées. Comme nous l'avons vu au cours de ce chapitre, les raisons qui permettent d'expliquer ces inégalités sont multiples et, pour une bonne partie, liée à la manière même dont s'est construit le SMEA. Au plan théorique, ce résultat nous paraît mettre en évidence tout l'intérêt qu'il y a à ne pas délier l'étude des phases de construction et de mise en œuvre des instruments d'action publique. Au plan empirique, il nous semble fournir un faisceau d'explications nouvelles permettant d'expliquer les difficultés qui sont rencontrées par les EEA en particulier et les pouvoirs publics en général pour démocratiser les enseignements artistiques. Si le SMEA opère un rééquilibrage par rapport à la situation précédente, il ne fait qu'avaliser des disparités territoriales déjà existantes.

L'étude de la mise en œuvre nous semble donc confirmer certaines des hypothèses tracées dans le chapitre précédent, notamment sur la perspective d'une mise en concurrence des établissements entre eux. À ce titre deux remarques peuvent être avancées. S'il ne semble pas véritablement opportun d'engager sur la voie de la concurrence les enseignements artistiques qui ne sont pas connus pour être des partenaires très rentables, cette compétition n'est ni juste ni équitable dans la mesure où les EEA ne disposent structurellement pas des mêmes moyens voire des mêmes aspirations à mettre en œuvre ces moyens. Par conséquent, cet instrument ne semble pas véritablement concourir à produire un espace métropolitain plus équilibré ce qui est pourtant au primat de la justification des pouvoirs publics.

Chapitre 9 – Démocratiser par dispositifs

Revenons au travail. Après deux chapitres essentiellement consacrés à la fabrication et la mise en œuvre du SMEA, la question du travail enseignant a pu apparaître relativement secondaire au lecteur, même s'il elle n'était pas véritablement absente du tableau que nous avons tracé. Nous avons en effet vu comment ce travail avait pu être calculé, inscrit, problématisé, réinscrit dans divers objets pour finalement donner lieu à des prescriptions locales, qui s'incarnent bien souvent dans des dispositifs répondant à des finalités plus ou moins générales comme « l'accueil de nouveaux publics » ou encore « l'innovation pédagogique ». Il est désormais temps de se pencher sur la relation qu'entretiennent les enseignants des EEA à ces nouvelles prescriptions locales et à la manière dont elles s'incarnent en pratique, en somme, saisir ce que fait la mise en œuvre du SMEA au travail des enseignants. Dans ce chapitre, nous posons la question du sens que produisent les enseignants vis-à-vis des nouveaux dispositifs qui découlent de la mise en œuvre du SMEA. Nous utilisons ici le terme dispositif, à plusieurs fins. Tout d'abord, c'est le terme *indigène* utilisé pour décrire ce qui est fait pour répondre au SMEA : on le trouve ainsi dans la bouche des enseignants, dans celle des directions ou encore dans celle des techniciens municipaux, qui l'utilisent comme un moyen générique de qualifier une « action » pédagogique sortant de l'ordinaire de l'école. Ensuite, à l'instar des travaux de Barrère (2013b), parler de dispositif, c'est souligner le passage d'une logique de l'organisation scolaire (et donc du travail enseignant) structurée autour de la classe et du face à face pédagogique à un empilement de dispositifs³⁹⁰. Enfin, avec les travaux de Dodier et Barbot, c'est un moyen de mettre en évidence que ces dispositifs sont des « objets composés » qui mêlent des humains et des objets, du matériel et du langagier, des règles, des normes, des temporalités particulières, qu'ils nourrissent une fonction stratégique³⁹¹ induisant, au plan du travail, des mutations, des « arrangements partenariaux et institutionnels »

³⁹⁰ On pourrait ici nous reprocher de transposer à la hâte des travaux forgés pour étudier les mutations de l'enseignement primaire et secondaire vers un monde qui n'est pas celui de l'Éducation nationale. Même s'il demeure de nombreuses différences entre ces deux systèmes, une bonne partie des constats proposés par Barrère (2013b) pour argumenter l'hypothèse d'un nouvel ordre scolaire structuré par les dispositifs se retrouvent quasiment à l'identique dans l'enseignement artistique, d'où notre choix. Par exemple, la prégnance de la forme scolaire, les remises en question dues au constat d'échec de la démocratisation, le mouvement de décentralisation/territorialisation, la prolifération de projets partenariaux dédiés à rendre accessible l'enseignement en visant certains types de publics et motivés par des financements conjoints, etc.

³⁹¹ Dodier et Barbot (2016) considèrent le dispositif comme « un enchaînement préparé de séquences, destiné à qualifier ou transformer des états de chose par l'intermédiaire d'un agencement d'éléments matériels et langagiers ». (p. 431).

(Barrère, 2013b) qu'il convient d'analyser. En somme, nous voulons savoir comment les enseignants investissent ces dispositifs et ce que ces dispositifs leur font en retour. En montant quelque peu en généralité, c'est un moyen de saisir ce que fait cette nouvelle organisation scolaire au travail des enseignants et par extension de comprendre ce que leur fait le SMEA.

Nous nous concentrons ainsi sur le rapport qu'entretiennent les enseignants à trois dispositifs qui ont été mis en œuvre au nom du SMEA dans les EEA où nous avons mené l'enquête. L'étude des différences et des similitudes entre ces trois dispositifs nous permettra de mettre au jour ce que fait le SMEA aux enseignants et, de façon générale, ce que les instruments de la démocratisation territoriale de l'enseignement artistique font aux enseignants et à leur travail. Dans un premier temps nous présenterons succinctement les dispositifs qui ont été mis en œuvre localement pour répondre au SMEA. Dans un second temps nous aborderons la question du sens que fabriquent les enseignants au contact des dispositifs en se concentrant sur l'étude des répertoires normatifs qu'ils mobilisent pour évaluer leur participation à ces derniers. Enfin nous nous pencherons sur les éventuels bougés qui sont provoqués par ces dispositifs à l'échelle de la profession.

Comment a-t-on déterminé les dispositifs à étudier ?

Nous avons ici fait le choix de retenir trois dispositifs au sein de quatre EEA différents. Quel est l'intérêt de procéder de la sorte ? En effet, saisir les changements dans le travail par le seul biais d'une nouvelle tâche ou d'un nouveau dispositif peut paraître fortement réducteur. Après tout, le travail, dans ses dimensions physiques, psychologiques, et sociologiques ne repose pas sur quelques nouvelles tâches mais sur l'ensemble de l'expérience qui découle de sa division institutionnelle, des relations avec les collègues, les supérieurs, du corps à corps avec les objets sur le lieu de travail, du sens qu'on lui donne, tout autant des éventuels liens qu'il entretient avec son extérieur – c'est un fait social total pour reprendre l'expression de Mauss. Notre approche est donc nécessairement réductrice.

Cette myopie volontaire nous paraît néanmoins utile en ce qu'elle prend au pied de la lettre la question de la mise en œuvre locale d'un instrument d'action publique. Saisir ce que font des instruments une fois mis en œuvre, c'est se concentrer sur les choses qui adviennent, de ce qui est dit au nom de ces instruments et sur ce qu'elles font à l'organisation du travail en vigueur

dans l'EEA – en particulier leur articulation avec le travail déjà-là, qui constitue pour les enseignants un étalon de mesure, un point de comparaison non-négligeable.

Nous avons ainsi sélectionné au sein des EEA dans lesquels nous avons enquêté, un dispositif emblématique lié au SMEA. Cette dimension emblématique n'est pas attribuée arbitrairement par le chercheur mais elle découle des discours et des inscriptions qui sont portés par les directions vis-à-vis de ces dispositifs à l'endroit des financeurs métropolitains comme des enseignants. Pour le dire plus simplement, nous avons croisé les discours des directions au sujet de ce qu'elles faisaient pour mettre en œuvre le SMEA ainsi que ce qu'elles inscrivaient dans les dossiers de subvention qu'elles adressaient annuellement à la DCVA. Quand plusieurs dispositifs étaient présentés, comme c'est le cas dans la figure 16, nous avons sélectionné le dispositif qui mettait en œuvre le nombre le plus important d'enseignants et qui jouissait d'une certaine nouveauté dans l'EEA (ici l'activité périscolaire est assurée par une seule personne et l'orchestre d'harmonie, qui n'est pas véritablement une nouveauté dans une école de musique, par deux).

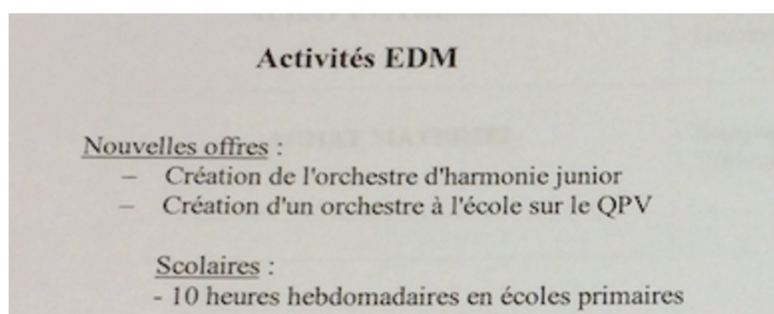


Figure 15: Extrait du dossier de subvention de l'EMCS (2018-2019)

Nous avons repéré trois dispositifs pédagogiques emblématiques par lesquels les EEA entendent répondre localement aux réquisits du SMEA. Si ces dispositifs n'incarnent parfois qu'une des facettes des « nouveautés » organisées pour répondre au SMEA (mise en place de tarifs préférentiels sur la base du quotient familial, décentralisation des inscriptions etc.), elles en constituent le pendant pédagogique principal, cristallisent souvent les tensions ou l'intérêt collectif et donnent ainsi un aperçu de ce que signifie pour les EEA ce texte en pratique.

1- De nouveaux dispositifs

1.1- EMAL : un dispositif périscolaire partenarial

1.1.1- Genèse du dispositif

Dans le courant du printemps 2018, soit quelques mois après le vote du SMEA, la municipalité de Ludon décide de mettre en place, dans la totalité des écoles primaires de la ville, un temps d'activité périscolaire (TAP) sur la pause méridienne. Parmi les options proposées doivent figurer des « animations musicales ». Ce choix découle de l'historique des bonnes relations qu'entretient la commune avec l'EMAL ainsi que des « bribes de partenariats » [TM03] mis en place ponctuellement entre cette dernière et la municipalité depuis la réforme des rythmes scolaires entrée en vigueur en 2013. Ce TAP s'inscrit dans le projet éducatif de territoire de la ville (PEdT) qui lui fait bénéficier d'une subvention conséquente (150000€) de la part de l'État. Par conséquent, la direction du périscolaire doit alors trouver des intervenants pour assurer la tenue de ces TAP. Trois options s'offrent à elle : les enseignants de l'EMAL, les deux musiciens intervenants municipaux et des acteurs extérieurs à la municipalité. En conflit avec les musiciens intervenants suite à la baisse substantielle des crédits municipaux qui leurs sont alloués et d'un redéploiement de ces derniers l'année précédente sur des missions « d'animation » à la suite de la réforme des rythmes scolaires³⁹², la ville décide alors de s'appuyer sur l'école de musique associative, en difficulté financière, dont la direction sera de ce fait bien moins complexe à intéresser et à enrôler³⁹³. Le choix de l'EMAL permet à la municipalité de pouvoir « proposer des interventions de qualité » [TM03], de « développer une proposition quand même assez variée d'activités » [TM04] tout en jouissant du bénéfice symbolique que les TAP sont assurés par des « intervenants diplômés » [TM03] : de vrais « musiciens ». De leur côté la direction de l'association et son conseil d'administration sont intéressées par l'enveloppe de 50000€ qui est allouée au développement du dispositif³⁹⁴ (rémunération des enseignants et achat d'un parc instrumental) qui agit comme un emblème présenté aux enseignants au moment de les y

³⁹² Entretien avec le service périscolaire de la municipalité de Ludon [TM03 et TM04].

³⁹³ « Ça fait partie aussi de la réflexion sur le redressement financier, c'est pour ça que c'est prévu sur plusieurs années, ça s'articule aussi avec ça » [TM01].

³⁹⁴ « Donc c'est un geste fort, le périscolaire [...] ça emmène 50 000 € sur la table » [AEMA01].

intéresser³⁹⁵. La liberté de définition des contenus et des modes de restitution publique des TAP constitue un autre argument pour l'EMAL. Enfin, la présentation du TAP comme un moyen de capter de nouvelles adhésions au sein de l'association, la reconnaissance de l'institution par la mairie et l'inclusion du dispositif dans le SMEA finissent de convaincre la direction de l'EMAL du bien-fondé de sa participation au dispositif périscolaire.

1.1.2- Organisation et finalités du dispositif

Les Temps d'Accueil Périscolaires organisés par l'EMAL fonctionnent de la façon suivante. Un groupe d'enseignants de l'EMAL (deux à trois personnes) doit prendre en charge, au sein d'écoles primaires (maternelles et élémentaires) de la commune (dix en tout), des groupes de 15 à 17 enfants âgés de cinq à huit ans, sur le temps de la pause méridienne et ceci pour une durée d'une heure, avant ou après le repas. En fonction des équipes et des écoles, plusieurs activités musicales sont proposées par les enseignants de l'EMA. On y trouve le chant choral, la création musicale assistée par ordinateur, l'orchestre de cuivres, l'orchestre à cordes et un atelier de percussions. Ces activités doivent donner lieu à un concert général en fin d'année scolaire, condition qui a été négociée par le directeur de l'école de musique face au projet initial de la mairie qui ne comportait pas de restitution finale. Comme le soulignent les quelques documents officiels cadrant le dispositif³⁹⁶ et les entretiens avec ses coordinateurs, ce dernier se situe explicitement dans une perspective de démocratisation de l'accès à la pratique musicale, démocratisation qui doit se jouer sur un mode volontairement moins formel que celui de l'école de musique. Ainsi pour la municipalité, il s'agit d'abord et avant tout de se situer dans le registre de « l'animation », de proposer une première expérience de la pratique musicale à des enfants dans un format beaucoup plus « accessible » que celui de l'école de musique :

C'est pas des enfants qui sont inscrits dans une école de musique [...] certains enfants n'ont jamais eu d'instruments de leur vie par exemple. Et donc ça a été comment on fait pour amener cette activité pour que ça soit accessible... [TM04].

³⁹⁵ « On m'a dit "la mairie cette année va investir dans le périscolaire, il y a 50 000 €, vous pourrez avoir plein d'instruments" et puis voilà c'est tout ce qu'on m'a dit en gros » [PEMA1109].

³⁹⁶ Des dires mêmes de ses instigateurs, ce dispositif « s'est construit un peu... de manière pas très académique » [TM03] expliquant par exemple l'absence d'un document de cadrage du dispositif spécifiant clairement ses objectifs, ce que confirment les enseignants qui soulignent que « tout a été cadré mais oralement et pas par écrit » [PEMA1112]. Parler de documents « officiels » ici c'est donc se référer aux CR de réunions de cadrage et de suivi organisées par la municipalité.

C'est aussi pour certains une possibilité de faire découvrir la musique sur des populations, enfin sur des parties de la population qui en sont peut-être éloignées [TM03].

Le recours au discours sur la nécessité d'un accès facilité à la pratique artistique et au champ lexical de la découverte (« goûter », « découvrir », « sensibiliser », « s'émerveiller »...) est omniprésent dans les développements des porteurs municipaux du dispositif périscolaire. Néanmoins, il est paradoxal de souligner une certaine ambivalence de leur part à mêler ce discours de la démocratisation à une autre discours tout aussi présent, celui de la « qualité » des intervenants et des interventions, dont la récurrence questionne. En effet, s'il n'est pas impossible de parler de qualité et de découverte dans la même phrase, il est néanmoins plus curieux de faire appel à une institution reconnue pour la rigueur de son enseignement tout en rejetant explicitement l'académisme qui la caractérise.

1.1.3- Jouer la carte de la « qualité »

Au moment de l'enquête, nous avons été frappés par l'omniprésence du terme « qualité » dans les échanges préparatoires que nous avons notamment eu avec les porteurs du dispositif, en particulier au niveau municipal. Il nous est rapidement apparu que cette rhétorique de la qualité se destinait tout à la fois aux parents, aux enseignants de l'école et à la métropole. Pour les premiers il s'agit de proposer une « offre de qualité » [TM03], de signifier aux Ludonais que leurs enfants seront pris en charge par de véritables professionnels de la musique et qu'ils seront initiés « pour de vrai » à la pratique musicale, ce que souligne notamment la gazette d'informations municipales ou encore les porte-parole municipaux du dispositif. Quand elle est adressée aux enseignants cette rhétorique de la qualité a pour principale finalité d'adoucir les tensions inhérentes au cadrage municipal du projet, qui en recourant fréquemment au vocable de « l'animation », joue sciemment³⁹⁷ avec ce qui est considéré par les enseignants de la musique (comme par une partie des musiciens intervenants) comme une frontière de leur travail, ce que souligne plutôt maladroitement un des porteurs du dispositif au niveau municipal :

On a eu des accrochages déjà nous en interne par rapport à nos [musiciens intervenants] [...] qu'on a positionnés sur du périscolaire. On leur a demandé plutôt de l'animation alors que [...] ils étaient jusqu'à présent dans l'enseignement [...]. Au début on a commencé à travailler le projet l'année dernière voilà il y avait aussi cette notion d'enseignement d'où aussi

³⁹⁷ Cette tension est connue des fonctionnaires municipaux. Au cours d'un entretien, un technicien municipal chargé du périscolaire souligne en riant : « j'ai parlé d'animation, je vais faire bondir les enseignants ».

l'inscription à l'année pour les enfants, pour avoir cette progression. Donc il y a quand même cette notion d'enseignement et c'est pour ça que voilà... je pense que c'était plus un débat sur le clivage apprentissage ou animation, c'est-à-dire qu'effectivement nous on voulait garder le côté... bien évidemment une animation peut tout à fait être construite et c'est aussi ce qu'on voulait montrer, une animation pouvait être construite et suivie sur l'année mais qu'on n'était pas du tout sur les apprentissages qui seraient étudiés dans le cadre du scolaire et que ça doit pas être, tout pouvait être un peu transposable et on voulait rester sur quelque chose de ludique, on voulait que ce soit accessible à tous sur un temps où les enfants en termes d'apprentissage ne sont pas toujours non plus disponibles [TM03].

Les circonvolutions de cet agent municipal au sujet de l'usage du terme « animation » et de sa relation avec le dispositif périscolaire nous informent sur la fonction que peut jouer la rhétorique de la qualité. On comprend ainsi qu'elle a pour but principal de désamorcer autant que possible les tensions qui seraient liées à l'anti-académisme du dispositif et à la volonté municipale – très explicite – de situer le dispositif dans le registre de « l'animation » ou encore du « ludique ». Cet extrait souligne d'ailleurs les compromis municipaux concédés à l'EMAL vis-à-vis du projet initial. En effet, l'inscription annuelle des enfants aux ateliers musicaux n'était pas prévue dans le projet initial, et c'est suite à la « valse des enfants » d'un atelier à l'autre que, sous la pression des enseignants de l'EMAL, la mairie a décidé d'obliger les enfants à s'engager dans le suivi d'un atelier particulier sur une année. Ainsi, parler de « qualité » des intervenants et des interventions, c'est une manière de redorer le blason des intervenants, de faire en sorte de « garder la face » en compensant une activité unanimement perçue comme extérieure à la « juridiction » des enseignants de l'EMAL par un discours laudateur à leur endroit – nous y reviendrons dans la partie suivante.

Du côté de la métropole, le discours de la qualité se mue en un discours sur l'innovation pédagogique, sur l'originalité de l'offre proposée par l'EMAL et son caractère réfléchi. Comme en témoigne ce fragment de la présentation accompagnant le dispositif périscolaire dans le dossier de demande de subvention adressé à la DCVA, on peut noter que le discours de l'EMAL se fait presque savant, convoquant ici des notions telles que le « développement psychomoteur et sensoriel » de l'enfant ou encore « l'exploration du monde sonore ».

Basées sur des méthodes actives, les interventions auprès des classes de Grande section de maternelle sont essentiellement orientées autour du développement psychomoteur de sensoriel de l'enfant. La pédagogie enseignée est ludique et tournée vers le mouvement, l'expérimentation sonore et l'expression corporelle. Les élèves découvrent la musique via le chant, les percussions corporelles, l'écoute, la voix. Le matériel utilisé est adapté aux enfants de 5-6 ans : tubes sonores, des petites percussions, des cerceaux, des CD, un clavier...

Avec les élèves du CP au CM2, les professeurs intervenants abordent les notions musicales fondées sur l'écoute, la mémoire, le sens du rythme, le jeu, le collectif et l'approche de l'écriture musicale. A la fin l'année scolaire les élèves seront en mesure de produire et de restituer un travail de groupe (type concert de fin d'année, création et interprétation d'une chanson...). Les élèves s'impliquent dans l'exploration du monde sonore, affinent leur écoute, nourrissent leur sensibilité, se confrontent aux autres, développent leurs capacités expressives, construisent des repères, s'engagent dans la production collective. De vrais instruments de musique (cuivres, cordes...) des tables de mixage, des percussions seront utilisés.

Figure 16: Extrait de la présentation du TAP dans le dossier de subvention (2018-2019) de l'EMAL

Ce court extrait (figure 17) met en évidence, là où le discours de la municipalité reste très attaché à une idée générale de la démocratisation, de l'animation et de la qualité, le soin avec lequel l'EMAL a fabriqué ses interventions, adaptant ses contenus au développement des élèves – du moins c'est le discours qu'elle présente à ses financeurs. En bref, au-delà des tensions inhérentes à ce dispositif que nous aborderons par la suite, il s'agit ici de proposer un temps périscolaire bien encadré, adapté au public visé et donc en phase avec les exigences de démocratisation de l'accès aux pratiques artistiques prescrites par le SMEA.

1.2- CMP : un dispositif d'initiation musicale

1.2.1- Genèse du dispositif

Le travail habituel au sein du CMP – bien qu'il se définisse lui-même comme un conservatoire un peu « à l'ancienne » – se rapproche assez significativement du modèle normatif incarné par le SMEA. Pour ne prendre que trois exemples, l'établissement applique depuis plusieurs années une tarification indexée sur le quotient familial, gère depuis plusieurs années des orchestres à l'école (OAE) sur le territoire municipal et accueille depuis plus d'une dizaine d'années une classe à horaires aménagés musique (CHAM) en convention avec un collège du territoire. De fait, le CMP fait partie de ces établissements pour qui le SMEA n'occasionne pas beaucoup d'aménagements pédagogiques dans la mesure où les pratiques valorisées par le SMEA y sont déjà, pour la majorité d'entre elles, mises en œuvre. Nous ne nous sommes, par conséquent, pas forcément penchés sur ces objets-là même s'il est fréquemment arrivé que les enseignants en parlent : ils sont loin d'être nouveaux (et ne sont

pas perçus et présentés en tant que tels) et ne font pas, à notre connaissance, débat au sein de l'EEA.

Le nouveau dispositif mis en œuvre au CMP est initié par le directeur qui souhaite développer les pédagogies musicales alternatives au sein de son EEA et plus particulièrement de nouvelles façons d'entrer en musique sans nécessairement avoir une idée bien arrêtée de la manière dont peut s'incarner ce souhait. Le directeur propose donc à une partie de l'équipe pédagogique du CMP de réfléchir à quelque chose de cet ordre, comme s'en souviennent ces participants à ce nouveau dispositif :

Ça vient d'une demande [du directeur] au départ qui dit « je voudrais créer un groupe de réflexion ». Il y avait pas d'obligation de quoi que ce soit, c'est « je crée un groupe de réflexion ». Je crois quand même que c'est lui qui a choisi les personnes qui faisaient partie du groupe de réflexion, pour une nouvelle entrée en musique. C'est la seule consigne qu'on avait. Voilà la consigne c'est vous vous réunissez, vous bossez là-dessus si vous êtes d'accord [PCC0208].

[Le directeur] a demandé à un certain groupe, certains profs qui ressentaient... parce que c'était suite aussi à des réflexions, certains profs disaient « les enfants, ils en ont marre de venir trois ou quatre fois. Au début, c'est lourd ». Et tout ça, donc. Du coup, il y avait certains profs qui disaient ça. « On ne peut pas trouver d'autres façons, au moins pour les petits, quelque chose... » [PCC0211].

Cette volonté de la direction prolonge les critiques d'une partie de l'équipe de l'école qui juge que le fonctionnement pédagogique du conservatoire est bien trop chronophage sur la semaine, peu adapté aux enfants, recoupant également certaines remarques de parents d'élèves. Bref, ce dispositif est sur ce point le résultat d'une alliance objective entre la direction du CMP et une frange « réformiste » de l'équipe enseignante. Ainsi, à partir de cette critique quelques enseignants de l'école s'investissent dans un projet de dispositif permettant « d'entrer différemment en musique », dispositif qui devient rapidement davantage celui des enseignants que celui de la direction. Le directeur encourage activement le dispositif, propose des formations à l'équipe d'enseignants qui se construit progressivement avec le dispositif. Dans la mesure où il rejoue certaines frontières disciplinaires et conceptions de l'entrée en musique, le dispositif soulève des controverses au sein de l'équipe éducative, comme le soulève cet enseignant :

Ça a été très, très dur de faire accepter ça au départ [il imite les collègues] « Non mais attendez mais si le gamin il a pas son cours particulier tout seul, comment vous voulez qu'il sache jouer de la musique, il avancera pas. Il va avancer deux fois moins vite que les autres » [PCC0208].

Le déploiement de ces controverses s'exerce essentiellement au sein du groupe de pairs enseignants du CMP. Sa dynamique nous informe assez bien sur le fait que les enseignants se sont complètement approprié le dispositif, ce que nous verrons plus loin en détail, dans la mesure où ces controverses ne convoquent pas du tout la direction de l'EEA et restent cantonnées au groupe enseignant.

1.2.2- Organisation et finalités du dispositif

Ce nouveau dispositif (ci-nommé « *Anacrouse* ») façonné par certains enseignants du CMP s'adresse aux débutants du conservatoire âgés de plus de sept ans. Il propose une nouvelle manière d'aborder les débuts en musique en brisant trois représentations fortes dans l'imaginaire pédagogique musical : 1°) l'idée que l'apprentissage musical est une aventure solitaire ; 2°) que cet apprentissage s'organise nécessairement via un face à face pédagogique entre un élève et un enseignant ; 3°) qu'il est nécessaire de maîtriser complètement un instrument pour en aborder un autre. Pour reprendre les mots d'un enseignant, il s'agit « d'aborder les instruments sur une façon très collective » [PCC0202]. Le but avoué d'*Anacrouse* est de former des musiciens plus polyvalents, plus autonomes que ceux formés par le parcours « classique » habituel tout en agissant sur les facteurs pédagogiques qui précipiteraient l'abandon d'une partie du public de l'EEA. Par conséquent, le plaisir et la pratique collective sont les objectifs principaux que se donne, ici aussi publiquement, le dispositif *Anacrouse*.

Ce dispositif, organisé en interne, propose à la fois de « faire tourner » les débutants sur un instrument différent toutes les dix semaines et d'organiser leur apprentissage par la pratique collective. Les enfants (une dizaine d'inscrits au moment de l'enquête) travaillent, à l'oral comme à l'écrit des œuvres qui mettent en jeu les quatre instruments représentés, apprennent quelques rudiments d'improvisation sur l'instrument qu'ils pratiquent sur le moment et sont, pour chaque séance, encadrés par les quatre enseignants porteurs du dispositif. En bref, au bout d'un an, les participants à *Anacrouse* auront pu commencer à apprendre à jouer de la guitare, du trombone, de la clarinette et du piano. Dans la mesure où chaque séance mobilise

les quatre enseignants porteurs du projet, *Anacrouse* est un dispositif qui sollicite un travail collectif conséquent comme le décrit cet enseignant :

On prépare ensemble les séances, à quatre, « on va faire ça, ça tiens est-ce que moi, je peux mettre ça ? Ça vous parle ? Est-ce que c'est trop ou pas assez ? ». Il y a des fois, on fait des bilans, même, au fur et à mesure de l'année. « Tiens, est-ce que j'étais trop ou pas assez. Tiens, ça on peut refaire ». Puis il y a plein de moments où on improvise aussi, « tiens, on va faire ça ». Donc on est vraiment... l'idée de ce cours, c'est d'aborder les instruments sur une façon très collective mais en sachant qu'il faut quand même de l'individuel parce qu'on n'apprend pas l'instrument... Donc par exemple, l'idée, c'est qu'ils changent toutes les dix semaines d'instruments. Il y en a quatre sur l'année. Et comme ils sont sept, ils changent toutes les dix semaines d'instruments. Là, on va après les vacances... on va changer pour la dernière fois d'instrument. Donc, ils auront tous chacun vu la guitare, le trombone, la clarinette et le piano [PCC0202].

En bref, ce dispositif, critique dès l'origine, est pensé par les enseignants qui le portent comme un moyen de « désacraliser » les débuts en musique et de rompre avec l'image d'un conservatoire vieillot et académique. Encore expérimental au moment de l'enquête, le dispositif est néanmoins ancré dans le cursus du CMP et explicitement proposé aux nouveaux élèves. Les enseignants porteurs d'*Anacrouse* cherchent également à élargir le dispositif à d'autres instruments en essayant d'entraîner d'autres collègues, créant des frictions et des controverses au sein du collectif enseignant sur les débuts en musique et les bonnes manières de les organiser. Cette technique s'avèrera fructueuse dans la mesure où le dispositif est, au moment où nous écrivons ces lignes, passé du stade d'expérimentation à celui d'offre « normale » d'enseignement pour les débutants du CMP.

1.3- EAM : Rien de neuf à l'horizon

Le cas de Mérival est intéressant dans la mesure où nous n'avons pas trouvé de « nouveaux » dispositifs mis en œuvre à l'occasion du SMEA. En effet, si l'école propose des dispositifs qu'elle présente volontiers comme « innovants », elle n'a, à notre connaissance, pas mis en œuvre de changements dans l'organisation du travail dans la perspective de répondre aux attentes du SMEA. Ce cas particulier dans l'échantillon d'écoles au sein desquelles nous avons mené l'enquête nous semble illustrer de façon parlante les différences qui existent d'un établissement à l'autre dans le « travail » que doivent produire les EEA pour répondre au SMEA. Dans le cas de l'EAM, de nombreux dispositifs « innovants » répondant précisément

aux attentes du SMEA sont mis en œuvre depuis plusieurs années, tant à l'intérieur de l'école (il existe par exemple plusieurs manières de débiter la musique, de façon individuelle ou collective et des cursus de formation très différents) qu'à l'extérieur (plusieurs enseignants de l'école interviennent régulièrement, depuis plusieurs années, dans les établissements scolaires de Mérial). Ainsi, l'EAM n'a pas d'efforts particuliers à faire pour répondre au SMEA, à l'inverse de nombreux autres EEA. Pour cette raison, nous n'avons pas pu, après avoir passé plusieurs semaines à chercher, trouver de dispositif strictement lié à la mise en œuvre du SMEA à étudier.

1.4- EMCS : un Orchestre à l'École qui fait débat

1.4.1- Genèse du dispositif

Début 2018, le directeur de l'EMCS décide d'engager un travail collectif pour mettre en place un OAE sur le territoire de Cailloux sur Saône. Au fil des négociations avec la municipalité et l'Éducation nationale, il est décidé que l'OAE sera implanté dans le quartier populaire de ville, plus précisément dans une école primaire qui se situe au cœur du « quartier prioritaire de la politique de la ville » (QPV) de Cailloux-sur-Saône :

Donc nous l'OAE on l'a créé dans le QPV et voilà moi quand j'y suis allé pour rencontrer la prof qui allait nous accompagner sur le projet on a rencontré les élèves. Sur une classe de 26 bah y'en avait 25 qui ne savaient pas qu'il y a avait une école de musique à Cailloux. L'enjeu il est là aussi [...] notre mission c'est pas juste de transmettre des acquis musicaux, de la technique ou de la culture musicale, elle est aussi de faire voilà de rendre des publics citoyens quoi et acteurs de la cité et il me semble que c'est important et le projet on l'a conçu comme ça pour l'orchestre à l'école [DCC03].

Comme le montre cet extrait, la direction de l'EMCS place derrière ce dispositif des enjeux qui ne sont pas uniquement musicaux. Tout d'abord, on trouve l'idée d'un public à conquérir, un public qui ne connaît pas l'EMCS et qui pourrait, éventuellement, la rejoindre dans le futur. La direction voit ensuite dans « son » OAE un moyen de « rendre des publics citoyens » se plaçant ainsi dans une logique d'intégration par la musique qui résonne assez nettement avec des projets tels que DEMOS ou *El sistema* (Baker, 2014). Rendre la musique accessible donc, mais ne pas faire de l'OAE une simple question musicale. S'il n'est pas évident de savoir quels sont les moyens qui doivent être mis en œuvre pour atteindre ces buts, cet extrait signale sans équivoque le cadre « social » dans lequel s'inscrit ce dispositif. Les ressorts

sociaux de ce dispositif organisé en milieu scolaire rejoignent très clairement les orientations normatives du SMEA³⁹⁸ qui encourage tout à la fois les actions dirigées vers les publics scolaires et les publics socialement, économiquement et géographiquement ségrégués. Au-delà des finalités sociales, le développement d'un OAE est également un moyen pour l'EMCS et en particulier pour la direction d'essayer de dégager des marges de manœuvre financières auprès de la municipalité, de convaincre cette dernière de réinvestir dans le budget de l'école de musique, fortement mise en difficulté ces dernières années, suite à des litiges sur le nombre d'heures effectuées par les enseignants de l'EMCS :

Ce que voit la commune aussi et je comprends largement, c'est que jusqu'à présent il y avait des profs qui étaient payés à temps plein qui avaient peut-être sept ou huit heures d'enseignement et qui refusaient d'aller faire des missions à côté. Donc après, on est arrivés dans un premier temps en disant « nous on veut mettre [l'OAE] en place mais il faudrait plus d'heures ». Je comprends que la commune dise « oui nous toutes les semaines on paye... » je me rappelle plus du calcul mais il y avait quand même 24 heures l'année dernière de payées et non travaillées. Voilà ce qu'on peut considérer comme du temps de service, les profs sont là mais dans la salle des profs, donc c'est pas hyper optimisé. Donc dans un premier temps là [l'OAE], ça a pu permettre d'aller négocier d'autres choses [DCC03].

Dans la mesure où nous arrivons à l'été 2019 sur le terrain de l'EMCS, cette dernière est, au moment de l'enquête à la fin de la seconde année de mise en œuvre de l'OAE.

1.4.2- Organisation et finalités du dispositif

L'OAE proposé par l'EMCS reprend le fonctionnement classique de ce dispositif, à savoir l'idée qu'un groupe d'enseignants d'un EEA accompagne sur une année une ou plusieurs classes dans la découverte de la pratique orchestrale, qui s'achève très souvent à la fin de l'année par un concert permettant de montrer aux familles le travail réalisé et de fournir une première expérience de la scène aux enfants ayant participé au dispositif. Dans le cas de l'EMCS, quatre enseignants participent à l'OAE, se déplacent jusque dans l'école primaire concernée et accompagnent, en lien avec l'enseignant, 26 enfants de CM1-CM2 sur la base d'une heure hebdomadaire. Les instruments qui sont proposés sont le hautbois, les

³⁹⁸ Cette prise est fréquemment saisie par une partie de l'équipe enseignante de l'EMCS pour dénoncer le caractère purement instrumental du dispositif qui ne servirait qu'à « cocher des cases » auprès de la mairie ou de la métropole (voir par exemple les entretiens de PEMU01 et PEMU02).

percussions, la clarinette ou encore le trombone. L'OAE doit ainsi donner lieu à un concert organisé dans les locaux de l'EMCS.

L'esprit du dispositif OAE est ancré dans une perspective de démocratisation de la pratique musicale. En effet, l'idée est d'organiser une découverte de la pratique instrumentale dans un format collectif et moins « académique » que ce qui peut être fait habituellement au sein des écoles de musique et des conservatoires (Giraud, 2017), en allant chercher des publics qui ne sont pas susceptibles de fréquenter l'école de musique directement là où ils sont, c'est-à-dire à l'école primaire. Une des particularités du projet porté par l'EMCS est l'adossement de l'OAE à un projet thématique scolaire, lié à une relecture du *Tour du monde en 80 jours* qui dépasse la seule pratique musicale, comme le raconte cet enseignant participant au dispositif :

[Le directeur] nous avait proposé de partir plus ou moins d'un spectacle qui est passé à la Sainte-Victoire d'une compagnie de Saint-Étienne [...], qui a fait un truc sur *Odyssée à vapeur*, donc c'est l'*Odyssée d'Homère*, qui est... un des passages autour de la Méditerranée, qui est complètement revu à la sauce Jules Verne, c'est très drôle, c'est pour jeune public mais c'est très drôle. Et il a dit « voilà, inspirez-vous un peu de ça pour faire votre programme d'orchestre à l'école ». Puis finalement... eux ils voyagent autour de la Méditerranée. Finalement, la maîtresse a dit « bah finalement on va peut-être partir sur le tour du monde en 80 jours ». Et voilà, donc, ils ont réécrit, revisité l'histoire du tour du monde en 80 jours. Et puis, on a fait une musique dans le style africain, une musique dans le style asiatique, une musique de style Amérique du Sud et une musique de style européen. On a fait quatre univers musicaux, un peu comme ça, c'est très simple [PEMU0306].

Cet enseignant souligne, comme le montrent les quelques travaux qui se sont penchés sur l'organisation des OAE et plusieurs enseignants au cours d'entretiens l'importance de la coopération avec l'enseignant de la classe. On peut ajouter pour terminer cette présentation que comme dans la majorité des OAE, les publics qui participent au dispositif ne sont pas intégrés à l'EEA et ne bénéficient pas d'une passerelle définie pour suivre en même temps des cours en son sein – nous y reviendrons.

1.4.3- Des tensions récurrentes

Si toute l'équipe de l'EMCS se retrouve sur les finalités générales du dispositif, les conditions concrètes de sa mise en œuvre font très rapidement débat au sein de l'école. En effet, dans la mesure où la mise en œuvre de l'OAE se fait sans recrutements ni budget supplémentaire de

la part de la municipalité, les heures dédiées à l'OAE doivent s'insérer dans le temps de travail existant des enseignants, ce qui suppose qu'ils n'effectuent pas déjà la totalité de leurs heures avec leurs cours au sein de l'EEA. Ainsi, la participation au dispositif tient moins du volontariat des enseignants que de leur disponibilité (impossibilité d'obtenir des heures supplémentaires), ce qui crée de nombreuses tensions, notamment sur l'obligation à la participation d'enseignants qui n'effectuent pas toutes les heures de leur contrat, comme le souligne cette enseignante qui s'est portée volontaire pour participer au dispositif :

Moi c'est ce que j'ai dit [au directeur], faut pas m'obliger à faire l'OAE sinon je vais voir avec le syndicat. Alors ça lui plaît pas mais ça permet de faire apparaître les limites aussi. Je le fais mais je suis pas sensée, je peux très bien trouver les arguments pour dire que je peux pas le faire [PEMU0304].

Un autre sujet de tension concerne le fait d'aller intervenir en dehors des murs du conservatoire sur un temps de travail légalement fléché sur l'école. En l'absence d'investissement municipal (véhicules de fonction, défraiement, assurances), des questions logistiques se posent, notamment sur les trajets entre l'EMCS et l'école, comme le déplore le directeur de l'EEA :

Là on nous demande [la métropole et la municipalité] d'aller diversifier les publics, c'est super, mais moi je suis personnellement à fond pour aller toucher les écoles les collèges, les entreprises, les EHPAD tout ça quoi. Mais à côté de ça on peut avoir aussi des agents qui considèrent, syndicat à l'appui, que leur lieu de travail, c'est l'école de musique et qu'ils ont pas à en sortir pour aller faire d'autres missions [DCC03].

Ces tensions sur la logistique sont d'autant plus prégnantes qu'elles prennent racine dans la volonté municipale de ne pas investir dans un parc instrumental à l'occasion du dispositif³⁹⁹ empêchant par conséquent les enfants participant au dispositif de ramener les instruments chez eux. On peut également ajouter que ce choix municipal entraîne des complications logistiques qui doivent être gérées par les enseignants, ce que certains refusent catégoriquement de faire. En effet, si les instruments du dispositif sont ceux de l'école de musique, qu'ils ne bougent pas avec les enfants et qu'ils ne peuvent rester dans les murs de l'école primaire, c'est aux enseignants de l'EMCS de « faire la navette » entre l'EEA et

³⁹⁹ Une enseignante de l'EMCS déplore que « les instruments c'est des vieux clous, c'est trois vieux hautbois, ils sont en plastique, donc ils ne l'ont pas à la maison, c'est le principe, c'est la mairie qui a choisi ça ».

l'école primaire, ce que certains enseignants refusent, faute de couverture d'assurance et de présence de cette situation dans leur cadre d'emploi :

Il fallait qu'on aille chercher les trombones, les hautbois à l'école et tout ça sans savoir si les instruments étaient assurés sans savoir si on avait le droit de transporter le matériel sans savoir quoi que ce soit [PEMU0304].

Devant ce refus collectif, motivé par le cadre d'emploi légal des enseignants spécialisés de la musique et un risque d'action syndicale, c'est le directeur qui se charge de transporter les instruments :

Y'a eu beaucoup de débats autour de « est-ce que c'est à nous de transporter les instruments », donc j'ai pris ma voiture et j'ai mis les binious dedans [DCC03].

Enfin, le faible investissement municipal oblige l'EMCS à mobiliser son propre fonds d'instruments, déjà en mauvais état, susceptible d'être abîmé par des débutants et de manquer aux éventuels élèves internes à l'EMCS qui en auraient besoin :

Il n'y a pas eu d'achats d'instruments particuliers ou peu de parc instrumental spécialisé sur ce travail d'orchestre à l'école. Donc, c'est-à-dire qu'on va se servir du parc instrumental existant ici, qui sert en location pour les futurs élèves ou les élèves, donc il y a la dégradation du parc instrumental, etc. Enfin, il n'y a eu aucun moyen financier qui ont été mis en avant par la mairie pour ce travail d'orchestre à l'école [PEMU05].

Là je savais pas si je pouvais commencer cette année [...] parce que j'avais pas d'anches. [...]. Il a fallu que je passe par des moyens pour avoir ces anches, j'ai du envoyer des mails et tout. Après j'ai du... j'avais le magasin qui me disait « j'ai pas de bon de commande, je vais pas commander 20 anches ça coûte trop cher, je vais pas prendre le risque d'avoir 20 anches sur les bras » [...]. Donc j'appelle, une fois, deux fois, trois fois... du coup je me suis dit je vais mettre tout le monde en copie et je vais expliquer que moi si j'ai pas d'anches je commence pas parce que je peux pas sortir 200 euros de ma poche. Et donc étrangement, l'après-midi le magasin m'appelle et il me dit « ah oui j'ai reçu le bon de commande, c'est bon, je sais pas ce que t'as fait mais ils se sont dépêchés d'un coup » [PEMU04].

Comme l'illustrent ces quelques extraits, l'OAE est un dispositif qui fait l'unanimité sur ses fins mais qui cristallise de nombreuses un tas de tensions entre la direction, les enseignants et la municipalité de Cailloux sur Saône. Cette réception du dispositif par les enseignants s'inscrit, comme nous l'avons vu dans la monographie de l'EEA, dans un contexte de

relations particulièrement tendues entre les enseignants et la direction mais également entre l'EEA et la municipalité.

1.5- Un travail qui ne fait pas rêver les enseignants ?

1.5.1- Un recrutement souvent difficile

Comment en vient-on à rejoindre les dispositifs que nous avons étudié ? Force est de constater que dans deux des trois cas observés, les enseignants ne sont guère intéressés par ces dispositifs, en témoignent les difficultés rencontrées par les différentes directions pour composer les équipes qui les animeront. Des différences marquées apparaissent entre les établissements étudiés. Si au CMP la question du recrutement est assez simple dans la mesure où elle s'organise au départ d'une proposition de la direction adressée spécifiquement à un groupe affinitaire d'enseignants perçu et se revendiquant comme « critique » vis-à-vis du modèle traditionnel du conservatoire, les difficultés sont bien plus marquées dans le cas de l'EMAL et de l'EMCS. Dans ces deux cas, les directions se heurtent à un faible engouement des enseignants dont l'adhésion est rendue plus difficile du fait des modalités de recrutement choisies. En effet, face à l'impossibilité de nommer « de force » les participants au dispositif, le mode de recrutement est organisé au départ du volontariat enseignant, volontariat conditionné à la disponibilité de ces derniers⁴⁰⁰. Ce mode de désignation fait notamment courir aux directions le risque de stigmatiser certains enseignants qui ne feraient pas leurs heures. Cette situation n'est d'ailleurs pas sans effets sur ce que les enseignants disent des raisons pour lesquelles ils ont rejoint ces dispositifs, particulièrement à l'EMAL et à l'EMCS. En effet, rejoindre le dispositif est souvent dans ces EEA, au-delà du travail d'intéressement déployé par la direction, une décision motivée par le fait qu'il constitue un moyen pratique de « faire ses heures » :

Moi je fais juste une heure. On me l'a proposé cette année, j'avais des élèves qui s'étaient désistés du coup, au début j'étais en trop, j'avais une heure qui n'était pas donnée [PEMA 1100].

Bien entendu, cette situation particulière n'empêche l'existence de situations, bien moins fréquentes dans notre échantillon, où les enseignants rejoignent le dispositif par volonté de

⁴⁰⁰ « Moi j'étais, entre guillemets exemptée parce que j'ai atteint mon quota d'heures et que c'était surtout pour les profs qui étaient en manque d'heures parce qu'il y en a quand même pas mal » [PEMA1103].

vivre une nouvelle expérience professionnelle dans un dispositif fortement plébiscité par les EEA et qui peut constituer un atout dans la poursuite de la carrière enseignante :

Moi je me suis portée volontaire pour le faire parce que je me suis dit que si un jour je devais candidature dans une autre école... partout on te le demande... il fallait quand même marquer sur son CV qu'on a fait de l'orchestre à l'école, bon ça c'est le point un peu [...] pratique on va dire. Puis après je trouvais ça quand même intéressant [...] je me suis dit que c'était bien, que ça pourrait être une belle aventure, on est pas tout seuls on est en groupe donc ça peut être chouette [PEMU0304].

Une autre illustration du faible intérêt des enseignants des EEA pour ces dispositifs se traduit dans le fait que les directions de l'EMAL et de l'EMCS aient été obligées de recruter de nouveaux enseignants pour le dispositif. Dans le cas du premier établissement sur les neuf enseignants rencontrés participant au périscolaire (sur les douze qui y participent au total), quatre ont été recrutés à l'occasion du périscolaire (trois femmes et un homme). Dans le cas de l'EMCS, c'est un enseignant sur les quatre qui interviennent au total qui a été recruté pour l'occasion. Pour ces enseignants également, rejoindre le dispositif de leur EEA est moins le résultat d'un choix personnel, d'une vocation particulière que l'un des éléments contenus dans le contrat de travail que l'on signe avec l'employeur, quelque chose qui « est vendu comme ça » [PEMU0306] ou encore comme un moyen de gagner sa vie tout en pouvant expérimenter quelque chose de nouveau, comme semble le suggérer cette enseignante de l'EMAL :

[Comment tu en es venue à accepter ces heures-là ?]

Honnêtement... Parce que j'avais besoin de travailler plus déjà. Et puis je me suis dit pourquoi pas, j'aime bien bosser avec des enfants, on me... moi ce que j'aimais bien, à la base, j'en suis revenue maintenant mais au départ c'est qu'on me laisse véritablement carte blanche [PEMA1107].

Il est difficile de dire que les enseignants sautent à pieds joints dans ces nouveaux dispositifs... à la seule exception d'*Anacrouse*. Ce plébiscite peut s'expliquer d'une part par les bonnes relations qu'entretiennent entre eux les enseignants qui y participent, la convergence de leurs vues sur les « problèmes » de l'enseignement musical et ensuite par le fait que ce groupe ait disposé d'une grande autonomie, d'un accompagnement indirect de la direction (notamment via des formations), lui laissant la possibilité de façonner un dispositif répondant aux critiques que ces membres formulaient initialement. Bref, en résumé, si

rejoindre le dispositif est dans le cas d'Anacrouse le résultat d'un engagement dans la rénovation des approches pédagogiques, cet engagement repose pour le périscolaire et l'OAE sur des motivations essentiellement étrangères à la pédagogie.

1.5.2- Qui sont les enseignants rejoignant ces dispositifs ?

On pourrait faire un peu d'humour et avancer que les enseignants qui participent aux dispositifs partagent d'abord et avant tout le fait de n'avoir pas eu le choix de le faire puisque dans les trois cas observés ces derniers sont initiés par les directions et quand les enseignants ne sont pas directement désignés, ils ne nourrissent pas une vocation initiale à les rejoindre. Passé ce point, on remarque que les enseignants des dispositifs ont un profil relativement différent d'un EEA à l'autre, ce que résume le tableau ci-après (n°22).

Tableau 22 : Enseignants de l'échantillon participant aux dispositifs

EEA	Code	Sexe	Âge	Ancienneté EEA	Ancienneté métier	Heures hebdo. EEA	Heures dispositif
EMAL	PEMA 1100	Homme	27	1 an	1 an	14	1
	PEMA 1104	Femme	60	38 ans	38 ans	20	5*
	PEMA 1107	Femme	28	6 mois	6 mois	5	2
	PEMA 1108	Homme	41	10 ans	18 ans	14	1
	PEMA 1109	Femme	30	6 mois	10 ans	2	2
	PEMA 1110	Femme	36	5 ans	13 ans	16	1
	PEMA 1112	Homme	26	6 mois	4 ans	13	8
	PEMA 1114	Homme	40	7 ans	20 ans	20	1
PEMA 1115	Femme	29	6 mois	3 ans	5,5	3	
EMCS	PEMU 0304	Femme	47	12 ans	23 ans	12	1
	PEMU0306	Homme	46	1 an	3 ans	8	1
CMP	PCC 0202	Femme	59	34 ans	34 ans	20	1,5
	PCC 0203	Homme	30	1 an	12 ans	8	1,5
	PCC 0208	Homme	37	10 ans	20 ans	10	0 ^{II}
	PCC 0211	Femme	55	19 ans	33 ans	18	1,5

Du côté de Ludon, on remarque tout d'abord que l'équipe du périscolaire (nous avons interrogé neuf participants sur les douze au total) est mixte, assez jeune (35,2 ans de moyenne), plutôt hétérogène en termes d'expérience professionnelle dans le milieu de l'enseignement artistique spécialisé (de 6 mois à 38 ans d'expérience) et d'ancienneté dans

* Cette enseignante est coordinatrice du dispositif, il s'agit donc d'une décharge pour coordination.

^{II} Cet enseignant fait partie de l'équipe initiale d'Anacrouse et l'a quitté juste avant notre entretien, faute de temps.

l'établissement (7 ans d'ancienneté en comptant la coordinatrice et 3,2 ans sans elle, ce qui souligne l'étendue des valeurs). On peut aussi ajouter qu'aucun des participants n'est à temps plein dans l'EEA et que la participation au dispositif est, en dehors d'un enseignant (PEMA1112), extrêmement minoritaire dans le total d'heures hebdomadaires qu'ils réalisent au sein de l'EEA.

Au CMP, (quatre entretiens sur cinq participants) l'équipe d'Anacrouse est beaucoup plus homogène. Elle se caractérise elle aussi par sa mixité mais se démarque par un âge moyen un peu plus élevé (45,2 ans) un collectif plus expérimenté dans le métier (24,7 ans en moyenne avec une étendue plus faible que précédemment) et plus installé dans l'EEA (16 ans d'ancienneté dans l'EEA en moyenne). Il y a une seule enseignante à temps complet dans l'équipe et ici aussi, la participation au dispositif représente un total horaire très faible au regard du temps de travail hebdomadaire total dans l'EEA.

Enfin à l'EMCS (deux entretiens sur quatre participants), l'équipe se caractérise par sa mixité, un âge moyen similaire au groupe précédent, une ancienneté dans le métier conséquente ainsi qu'un total horaire dans le dispositif très faible par rapport à celui occupé dans l'EEA. Il va de soi que dans le cas de l'EMCS, nous n'avons pas un nombre d'enseignants suffisant pour qu'il soit représentatif de l'ensemble de participants au dispositif.

1.6- Bilan

Que retenir de la présentation de ces différents dispositifs ? Dans la mesure où nous avons abordé les différences d'un établissement à l'autre dans le chapitre précédent, soulignant l'hypothèse d'un effet-Matthieu entre les différents EEA métropolitains, nous proposons de nous arrêter ici sur les similitudes qui rassemblent ces différents dispositifs, et que l'on peut observer à travers le tableau n°23 disponible à la page suivante.

Dans un premier temps, on peut souligner que tous les dispositifs s'inscrivent dans une volonté claire de démocratiser la pratique artistique en la rendant plus accessible, c'est-à-dire en levant les « freins » qui en limitent supposément l'accès. C'est notamment ce qu'illustrent les OAE et les projets périscolaires qui, en allant chercher les « non-publics » et les enfants de classe populaire directement à l'école, abordent une frange socio-économique de la population peu représentée dans les inscrits habituels – faisant bien souvent le pari que ces dispositifs serviront de passerelle pour une future inscription dans l'EEA. Il en va de même

pour le dispositif *Anacrouse* qui, s’il ne s’adresse pas à de « nouveaux » publics (il n’est pas explicitement question d’élargir le recrutement social des élèves), vise néanmoins à agir sur certaines représentations pensées comme limitant l’accès au conservatoire et plus généralement aux études musicales ainsi que sur le problème récurrent des abandons en premier cycle d’études. Cette fibre « démocratique », centrée sur les publics et les manières de transmettre nous semble être le premier point commun aux différents dispositifs.

Second élément, on peut observer que les dispositifs s’adressent tous à un public d’âge scolaire relativement jeune, ce qui laisse à penser qu’ils s’inscrivent d’abord et avant tout dans des logiques d’initiation, de découverte ou encore de sensibilisation plutôt que d’enseignement ou d’approfondissement à proprement parler.

Tableau 23 : Aperçu synoptique des dispositifs mis en œuvre par les EEA

EEA	Nom	Public visé	Nombre	Effectifs enseignants	Mode recrutement	Quotité horaire	Lieu
EMCS	OAE	Scolaire (9-10 ans)	26	4	Non-contraignant	1	Externe (Écoles primaires)
EMAL	Périscolaire	Scolaire (5-8 ans)	280	12	Non contraignant	1	Externe (Écoles primaires)
CMP	Anacrouse	Débutants conservatoire (+7 ans)	10	5	Affinitaire	1,5	Interne
EAM	/	/	/	/		/	/

On remarque ensuite que ces dispositifs, au moins dans les discours officiels qui les accompagnent font tous la promotion de nouvelles méthodes de travail, de pédagogies en rupture avec la tradition de l’enseignement musical. La volonté de rompre avec le face-à-face pédagogique, le rapport maître élève est patent dans la totalité des dispositifs observés. Du côté du périscolaire, les enseignants proposent des méthodes collectives adaptées à l’initiation de jeunes publics. Même son de cloche pour le dispositif *Anacrouse* qui propose de remettre à plat certains des fondements pédagogiques des débuts en musique. Enfin le dispositif OAE, même s’il est connu et de plus en plus plébiscité par les EEA s’inscrit également dans une pédagogie collective et des finalités d’initiation musicale. Au-delà de cette volonté de proposer une évolution vis-à-vis du fonctionnement traditionnel des EEA, on doit néanmoins souligner que ce mouvement d’innovation pédagogique s’inscrit moins dans une remise en cause générale de la forme scolaire, ou du *music education paradigm* présenté par Bartel (2004) que dans l’élargissement de l’offre pédagogique des EEA. En effet, ces dispositifs y

sont relativement marginaux, en témoignent par exemple le fait qu'ils se situent souvent hors les murs du conservatoire, qu'ils ne mobilisent qu'une petite partie des équipes pédagogiques ou qu'ils n'occupent qu'un nombre d'heures hebdomadaires restreint.

S'ils mettent à l'honneur la pédagogie collective côté élèves, ces dispositifs ont en commun d'amener tous les enseignants qui y participent à travailler collectivement avant, pendant et après leur mise en œuvre. En effet, tous ces dispositifs nécessitent un travail d'équipe conséquent, quoique différent d'un dispositif à l'autre. Ils remettent en cause la forme classe habituelle et la solitude pédagogique des enseignants. On peut ajouter qu'au travail collectif s'ajoutent des tâches de coordination qui sont liées à la dimension souvent partenariale de ces dispositifs. Si cette dimension est moins marquée pour *Anacrouse*, on la retrouve néanmoins avec l'OAE et le périscolaire dans la mesure où les intervenants des EEA doivent se coordonner avec de nombreux autres partenaires, qu'ils soient enseignants, animateurs, directeurs d'école ou chefs de département au sein d'un EEA.

1.7- Comparer l'incomparable ?

Au-delà de ces nombreuses similitudes, ces dispositifs restent très différents les uns-des-autres. « Orchestre à l'école » n'est qu'un label derrière lequel se cachent différentes manières de faire les choses, différents budgets, différents locaux, différents enseignants, différents publics. Il en va de même pour le périscolaire qui peut prendre des formes très différentes d'un endroit à l'autre ou encore des dispositifs visant à renouveler les manières d'entrer en musique qui peuvent aller de l'éveil à l'initiation « professionnelle ». Sans passer par ces artifices, ces trois dispositifs mettent en jeu des gestes différents, des personnes différentes sur des lieux et des temporalités différentes.

Une réponse supplémentaire aux tensions qui peuvent découler de l'acte comparatif nous semble apportée par le modèle d'étude des dispositifs proposé par Dodier et Barbot (2016). Bien que leur travail théorique n'aborde pas frontalement la question de la comparaison entre les dispositifs, les études empiriques qu'ils ont produit à partir de leur modèle apportent un certain nombre de réponses quant à la possibilité de « comparer » entre eux des dispositifs différents. Dans leur modèle, c'est moins la spécificité « au repos » des dispositifs qui importe que leurs propriétés pertinentes pour les acteurs et les attentes normatives qu'elles permettent de révéler. Autrement dit, l'hétérogénéité des dispositifs n'est pas, pour ce modèle, un donné (la pensée de l'ingénieur ou du bureaucrate par exemple) mais plutôt ce qui est perçu comme

important par les personnes. Les attentes normatives qui sont produites au contact des propriétés matérielles et/ou langagières du dispositif nous informent sur ce qui importe aux yeux des « utilisateurs » du dispositif, ce à quoi ils tiennent pour ainsi dire. Ainsi, les travaux de Dodier et Barbot sur la place de victimes dans un procès pénal (sur la maladie de Creuzfeldt-Jacob) (Dodier et Barbot, 2018) ont une portée qui dépasse le seul cadre de ce sujet. S'ils nous informent évidemment sur le caractère précis du tribunal dans lequel se déroule l'enquête, des trajectoires singulières des victimes, des propriétés matérielles et langagières du procès tel qu'il s'organise en France ou encore du caractère unique de l'affaire funeste au départ duquel ce dernier s'organise, les répertoires normatifs que l'enquête permet de mettre en évidence dépassent ces éléments « locaux » et permettent de mieux comprendre le sens qu'investissent des « victimes » dans le dispositif qu'est le « procès ».

Si l'on revient à nos questions, il va de soi que les appuis matériels et humains à partir desquels les enseignants vont exprimer leurs attentes normatives et leurs évaluations vont différer d'un dispositif à l'autre, parce que l'OAE n'est pas le périscolaire ni *Anacrouse*. Néanmoins, dans la mesure où ces dispositifs répondent à la même commande démocratique, qu'ils se déroulent dans des établissements similaires, on peut dès lors considérer que les attentes normatives qui sont exprimées d'un dispositif à l'autre puissent dépasser le seul cadre de la situation ou du dispositif particulier et nous informer de façon plus générale sur ce à quoi les enseignants qui interviennent au sein de ces dispositifs tiennent et *in extenso* ce que leurs répertoires normatifs nous disent sur leur travail.

2- L'expérience du travail dans les dispositifs

2.1- Un public disposé à apprendre

Les enseignants qui se sont exprimés au sujet du dispositif dans lequel ils ont participé ou refusé de participer ont choisi de mettre en avant plusieurs attentes explicites relatives aux publics qu'ils rencontrent. Le public, catégorie comprenant ici les participants et les destinataires du dispositif, constitue une propriété pertinente, une prise majeure à partir de laquelle les enseignants évaluent le dispositif auquel ils sont confrontés. En effet, nombreux sont ceux qui, à l'instar des propos de cet enseignant intervenant dans *Anacrouse*, avancent que le fonctionnement d'un dispositif, « c'est très lié au public qu'on a » [PCC0202]. Trois attentes normatives sont ressorties des entretiens menés avec les enseignants. La première

correspond au fait que le public doit être capable de se gouverner lui-même selon les règles établies par les enseignants. La seconde correspond à une attente de « stabilité » du public qui doit entretenir vis-à-vis du dispositif un intérêt ainsi qu'un certain degré d'engagement dans la pratique musicale. Enfin, il est attendu du public qu'il éprouve une forme de plaisir liée à l'apprentissage.

2.1.1- Se gouverner soi-même

Reprenant l'idée du marqué et du non-marqué présentée par Brekhus (2005), on remarque la centralité des références à l'attitude corporelle des publics fréquentant les dispositifs vis-à-vis des élèves « habituels » auxquels sont confrontés les enseignants. Comme le dit en riant un enseignant de Ludon travaillant au sein du dispositif périscolaire, « *Wesh c'est ingérable [...]. C'est la récré quoi, au début tu dis, ça ressemble pas du tout à ce que tu fais habituellement en fait* » [PEMA1100]. Cette remarque, parmi les nombreuses autres du même acabit, suggère qu'aux yeux des enseignants le public des dispositifs est bien souvent distinct de la « clientèle » habituelle du conservatoire ou de l'école de musique. En somme, s'engager dans un dispositif c'est s'engager à fréquenter des publics qui ne sont pas les mêmes que ceux qui sont inscrits dans l'EEA. Ce décalage peut être saisi de façon critique en mettant en évidence les représentations sur lesquelles il s'appuie – nous le ferons par la suite –, mais il peut également être saisi comme un révélateur des attentes normatives des enseignants vis-à-vis de leurs publics, dans un contexte de travail différent.

À ce titre, on peut souligner l'importance accordée par les enseignants interrogés à la docilité des corps des publics auxquels ils ont affaire. Les enseignants sont souvent interpellés par des postures corporelles qu'ils interprètent comme étant de potentielles déviances, des incapacités à se gouverner soi-même⁴⁰¹, ces dernières étant utilisées dans les discours pour évaluer le dispositif dans son entièreté ou relativement à une de ses parties. Ainsi, les enseignants intervenant au sein du périscolaire Ludonais argumentent sur les limites de ce dispositif en en s'appuyant sur le fait que « *les gamins [...] courent partout, ils crient* » [PEMA1100] ou encore qu'il « *faut les tenir [les gamins] parce qu'il y en a qui montent sur les tables* »

⁴⁰¹ On retrouve ici, dans une version bien plus pacifiée, la saisie enseignante du corps de l'élève (ou de l'enfant) comme un indice de « désordres intérieurs », situation dont les effets ont été décrits en détail par Thin et Millet (2007) dans le cadre d'une enquête sur la perception enseignante des postures corporelles de collégiens de milieu populaire. À l'instar de cette recherche, ces « déviances » sont bien souvent rattachées par les enseignants à l'extraction populaire réelle ou supposée du public qui ne disposerait dès lors pas de « repères sociaux » [PEMU0306] et qui serait par conséquent « un public défavorisé et compliqué » [PEMA1110].

[PEMA1110]. Du côté des enseignants de l'EMCS, la référence aux postures corporelles indociles est également un moyen de produire des évaluations sur le dispositif dans son ensemble, à l'image des enseignantes qui ironisent sur leur refus de participer à l'OAE :

C'est vrai que ça demande un effort en fait assez important d'aller [...] faire de l'OAE dans une classe dont certains se roulent par terre [PEMU0301].

Je me souviens des élèves qui se tapaient dessus avec des flûtes, qui faisaient des concours de pets, qui essayaient de se jeter par la fenêtre [...]. Non on faisait de la garderie, c'était vraiment pour moi, la plus mauvaise expérience que j'ai jamais eue [PEMU0303].

Cette incapacité supposée à la maîtrise de son propre corps rejoint très fréquemment, dans les discours enseignants, la dénonciation – toute paradoxale – de l'incapacité des élèves à se conformer à des règles tacites, courantes dans les établissements d'enseignement artistique, mais qui n'ont pas nécessairement d'équivalent dans le milieu scolaire. Parmi ces normes, on trouve par exemple le fait de ne pas jouer quand l'enseignant parle :

[Les élèves] t'écoutent pas, dès que tu commences à parler, ils jouent. Tu leur dis « stop », ça n'arrête pas. Et moi, je n'ai pas l'impression que... quand j'étais gamin, mon prof me disait « stop », bah je m'arrêtais quoi [...]. J'arrive là, je suis sympa avec les gamins, mais ils arrivent, ils font n'importe quoi. Ils jouent à fond parce que c'est perçu, parce qu'il faut taper. [...]. Ils jouent tout le temps, mais tout le temps, tout le temps. Ils n'écoutent pas, ils n'ont aucun respect... et je suis pas à me plaindre [PEMU0306].

On peut remarquer que l'expérience de l'insoumission du public rencontré, ou comme le disent plus prosaïquement les enseignants le fait de « faire la police » [PEMA1115], n'est pas le seul moyen par lequel ces derniers en viennent à ériger cet « élément » en appui pour évaluer leur action et plus largement le dispositif dans lequel ils agissent. En effet, les qualificatifs péjoratifs à l'endroit du public en général et de ses attitudes corporelles en particulier sont omniprésents dans les discours tenus par d'autres acteurs des dispositifs, comme les nombreux partenaires qui le coordonnent :

On m'a mis en garde un peu sur le public, mais ça, c'est pas [la direction de l'EMAL] qui l'ont fait, c'est le directeur de l'école qui nous a dit « cette école c'est vraiment difficile » [PEMA1109].

S'il n'est pas ici le moment de l'analyse où il convient de souligner la position sociale et les effets des catégorisations des publics participant aux dispositifs ici étudiés, on peut néanmoins souligner que la circulation de certaines d'entre elles – en premier lieu le caractère « populaire », « défavorisé », « compliqué », « agité » ou encore « difficile » du public – est, en partie, consubstantielle à l'existence même de ces derniers dans la mesure où ils déterminent leur financement⁴⁰². Ainsi, pour les enseignants qui participent aux dispositifs, les postures non conformes des élèves sont érigées en un appui critique pour qualifier l'ensemble d'un dispositif qui devient alors « *compliqué* » [PCC0202], « *difficile* » [PEMA1109] voire « *ingérable* » [PEMA1100]. L'importance de cette attente normative de conformité posturale – qui renvoie explicitement au maintien de l'asymétrie des positions entre « maître » et « élève » – se révèle également dans les moments, certes plus rares, où elle sert d'appui pour valoriser le dispositif, à l'instar de cet enseignant de l'OAE qui s'appuie sur cette même attente pour exprimer l'intérêt du dispositif et les moments de plaisir qu'il permet d'éprouver :

Dès que tu les fous devant un public... alors il y en a toujours qui font les cons. Mais ils se tiennent quand même. Et puis, ils sont moins turbulents et font bien tout ce qu'on leur a demandé. Ils le font plus ou moins bien, mais ils font bien tout ce qu'on leur a demandé. Et là t'as envie de leur dire « non, vous vous foutez de nous ! ». Parce que finalement, ils y arrivent quoi et là tu te fais plaisir [PEMU0306].

Comme ces quelques exemples l'illustrent, la conformité des postures des élèves constitue l'une des prises utilisées par les enseignants pour évaluer les dispositifs dans lesquels ils travaillent. En somme, on peut dire qu'ils *tiennent* à ce que le public qu'ils rencontrent au gré de leur travail dans les dispositifs soit disposé à se conformer à une attente de docilité. Bref, au même titre que les chaises et les pupitres qui doivent être à l'heure, au bon endroit, dans la bonne salle, il est attendu des élèves qu'ils soient disposés et aptes à tenir leur rôle comme éléments constitutifs du dispositif et de son bon fonctionnement. Ces discours laissent transparaître l'épreuve que constitue pour ces enseignants le maintien de l'ordre, épreuve dont l'importance a pu être mise en évidence par Barrère (2002b) pour qui elle peut constituer « la condition nécessaire et parfois suffisante de l'auto-estime comme de la réputation

⁴⁰² En effet, le « public empêché », notion très présente dans les discours tenus par la DCVA, les techniciens communaux ou encore les directions d'EEA, constitue une cible particulièrement valorisée par le SMEA puisque les actions destinées à ce type particulier de public autorisent une bonification de la subvention accordée aux EEA qui les organisent. Cette notion se superpose très fréquemment à celle, plus géographique mais tout aussi administrative de QPV, ce qui pousse à l'assimilation récurrente des « publics empêchés » à des publics populaires, précaires, jeunes, issus de l'immigration et donc aux stigmates qui sont généralement associés aux personnes ainsi étiquetées.

professionnelle » (p. 3). On remarque ici que la présence même de cette épreuve, visiblement bien plus diffuse dans les situations « traditionnelles » d'enseignement au sein des EEA (puisqu'elle n'est presque jamais mentionnée en dehors de la référence aux dispositifs), constitue un appui au départ duquel les enseignants évaluent leur travail et plus globalement le dispositif au sein duquel ils officient.

2.1.2- Se mettre au travail

Un autre élément au départ duquel les enseignants produisent des évaluations concerne l'assiduité des publics, entendue à la fois comme récurrence de la présence à l'activité et comme assiduité dans le travail de leur instrument. Cette assiduité est assez rarement qualifiée directement : elle est souvent abordée via certaines des propriétés des dispositifs en question qui tendent à la freiner ou au contraire à la favoriser, au moment du dispositif ou en dehors de ce dernier.

Pour commencer avec l'exemple de l'EMCS, l'assiduité des élèves à l'OAE y est souvent abordée au prisme d'une règle particulière qui cadre le dispositif, à savoir l'impossibilité pour ces derniers d'amener leur instrument chez eux. Ce facteur est très souvent critiqué par les enseignants chez qui elle peut même parfois constituer un motif de retrait catégorique :

Il n'y a pas d'instrument dédié donc des enfants qui n'amènent pas leurs instruments c'est pas de l'OAE. J'ai trouvé que le terme OAE était très galvaudé, les conditions n'étaient pas réunies, c'était archi-flou [PEMU0303].

Il est en effet fréquent d'observer que l'impossibilité de garder l'instrument à la maison est érigée en un véritable obstacle au travail des enseignants, principalement parce que ces derniers ne peuvent plus compter sur un travail autonome des élèves en dehors du dispositif – ce qui met en évidence l'importance de cette « autonomie » des élèves pour les enseignants. En effet, pour certains enseignants, le fait que « les gamins [aient] juste l'instrument une fois par semaine entre les mains avec toi » rend le travail et l'apprentissage bien plus « difficile[s] » [PEMA1110]. Pour leur part, les enseignants d'Anacrouse mettent bien en évidence l'intérêt positif qu'il peut y avoir à laisser les instruments aux participants en dehors du dispositif :

L'école de musique s'est donné les moyens d'avoir plusieurs trombones, plusieurs clarinettes, plusieurs guitares et plusieurs pianos numériques. Donc ceux qui n'ont pas l'instrument à la maison ils l'emportent chez eux, ce qui est super bien [PCC0202].

On comprend dès lors mieux pourquoi, au-delà de l'argument identitaire défendu dans le premier extrait, c'est bien davantage la question des conditions de félicité de l'apprentissage des élèves (« les conditions n'étaient pas réunies »), et notamment de celles liées à l'autonomie dans le travail de l'instrument qui mettent en forme les évaluations positives ou négatives produites par les enseignants. À ce titre, il est difficile de ne pas citer les nombreuses fois où, des enseignants déplorent le fait que l'établissement d'accueil ne s'investisse pas davantage, en complément d'un travail autonome à la maison, dans le fait de faire travailler l'instrument aux élèves avant ou après le temps des dispositifs :

Il faudrait voir pour pratiquer dans l'école tu vois quand ils ont leur heure d'étude à la fin de la journée, je sais pas comment ça s'appelle chez eux, mais à 4 h 30 quand ils finissent il faudrait qu'ils puissent pratiquer en fait [PEMA1110].

Pour résumer, la très grande majorité des enseignants ici interrogés tiennent à ce que les élèves s'impliquent activement et de façon assidue dans un travail de leur instrument, dans et en dehors du « cours » faute de quoi, le dispositif est perçu comme un véritable obstacle à la progression des élèves. Néanmoins, le degré de liberté offert dans certains dispositifs – comme Anacrouse par exemple – permet parfois à ces derniers d'agir directement sur ces paramètres, en mettant en œuvre des moyens qui contribuent à l'accomplissement de cette attente de « travail à la maison » :

On leur donne une fiche, en fin de séance [...]. Ça, c'est nouveau cette année. On s'est aperçu qu'on passait beaucoup de temps à leur faire écrire ou on oubliait [...]. On était toujours un peu à la bourre quand même et on s'apercevait que les parents savaient pas foncièrement ce qu'il y avait à faire. Et on trouvait que c'était bien qu'il y a un lien d'une fiche type, je pourrais te la montrer d'ailleurs [elle décrit la fiche]. Et avec instrument, FM, « qu'est-ce que tu te souviens de la séance ? ». Une rubrique pour les parents et les élèves parce que les parents ont un petit mot à nous faire passer [...]. En fin de séance, on marque toujours [...] ce qu'on a fait ou ce qu'ils doivent refaire chez eux parce que le groupe accroche à son instrument. Ils ramènent leurs instruments chez eux [PCC0202].

Ces quelques éléments nous semblent illustrer assez clairement l'importance que revêt pour les enseignants le fait que les élèves avec qui ils travaillent soient en condition de pouvoir

pratiquer leur instrument en dehors du seul temps du dispositif. Dit autrement, cette attente de travail en dehors du seul temps du dispositif illustre l'idée selon laquelle, l'apprentissage d'un instrument ne peut se faire qu'au seul moment du cours : c'est également un travail personnel, une affaire de soi contre soi qui implique un certain engagement, un certain effort, une certaine ascèse. Cette attente n'est néanmoins pas la seule exprimée par les enseignants.

D'autres aspects ou règles cadrant les dispositifs constituent des prises matérielles par lesquelles les enseignants attribuent une valeur aux dispositifs. C'est notamment le cas des règles qui cadrent la présence des participants aux dispositifs ainsi que le degré de contrainte qui pèse sur la possibilité de leur défection ou encore des horaires où se déroulent les dispositifs. Ces règles sont souvent saisies par les enseignants, lorsqu'elles ne garantissent pas une participation récurrente des élèves, comme un moyen de dénoncer une instabilité rendant le travail « problématique » [PEMA1108]. En effet, tolérer le fait « qu'il y a des élèves qui s'inscrivent puis après qui changent d'avis » constitue un véritable obstacle à la réalisation d'un projet « qu'on fait sur l'année » et donc au travail des élèves [PEMA1115]. Le même constat est opéré vis-à-vis des horaires qui peuvent aller à l'encontre de la concentration des publics et donc de leur travail :

C'est surtout le format à mon avis qui ne va pas du tout parce que sur la cantine on est sur un temps où c'est un peu paradoxal, mais les enfants sont hyper fatigués, ils sont dans un creux et [...] et donc après manger c'est encore plus le creux [...]. Et donc pour se maintenir en activité, les enfants ils vont s'agiter et pour ça c'est pour ça qu'il y a des problèmes de petits bobos, d'accident avec des jeux de ballon avec des activités parce que justement les enfants sont surexcités. Ils se surexcitent eux-mêmes pour tenir [...]. Les solliciter sur un temps de cantine pendant autant de temps, ça pour moi c'est, je pense que c'est une erreur [PEMA1112].

On observe à travers ces exemples une même attente normative révélée par des propriétés différentes des dispositifs. *Autonomie, travail individuel, engagement, répétition et bonnes conditions de travail* dans les dispositifs sont quelques-uns des éléments sur lesquels s'appuie cette attente générale d'assiduité. Plus encore, cette attente partagée met en évidence les grandes différences de latitude dont disposent les enseignants intervenants pour agir sur ces propriétés. Alors que les enseignants d'*Anacrouse* se trouvent dans une situation d'autonomie pédagogique leur permettant d'infléchir certaines propriétés du dispositif dans le sens de leurs attentes normatives vis-à-vis des élèves, les enseignants qui interviennent au sein de l'OAE et

du périscolaire se trouvent dans une situation d'hétéronomie, qui se manifeste d'abord et avant tout via le sentiment que les choses leur « tombent » dessus⁴⁰³. En effet, si le fait de ne pas exiger d'inscription ou de ne pas fournir les instruments aux enfants répond à de bonnes raisons pour les prescripteurs des dispositifs (cette première règle renvoie à la volonté de se situer dans une « animation » ludique allant dans le sens de l'éveil musical et la seconde renvoie explicitement à la volonté municipale de ne pas investir dans un parc instrumental), ces règles sont souvent « subies » par les enseignants qui les découvrent en *pratiquant* le dispositif et tentent d'en retracer la genèse au fil des discussions entre collègues, des réunions de coordinations ou des assemblées générales.

Au-delà de ces considérations, l'attachement enseignant à l'assiduité des participants dans l'activité musicale en général et dans le travail de leur instrument en particulier se rapproche des attentes liées au travail des élèves inscrits dans les cursus « traditionnels » des conservatoires et des écoles de musique. C'est là une attente véritablement « scolaire ». Aussi, l'absence de contrainte d'engagement (ou de présence) dans un dispositif, pensée par ses concepteurs comme un moyen d'intéresser des publics catégorisés comme « zappeurs » ou « difficiles », constitue dès lors un obstacle particulièrement important pour les enseignants qui considèrent alors ne plus pouvoir faire leur travail correctement⁴⁰⁴.

2.1.3- Apprendre... et prendre plaisir à le faire

Une dernière attente vis-à-vis de laquelle les enseignants organisent leurs évaluations du dispositif concerne le plaisir éprouvé par le public. En effet, observer le fait que le public « se fasse plaisir en apprenant » que ce soit à travers les émotions qu'il laisse transparaître⁴⁰⁵ (joie, amusement), à travers l'expérience collective de la pratique musicale ou de l'expérience scénique ou encore des « progrès » réalisés constitue une attente normative très importante chez les enseignants que nous avons pu interroger. Il n'est alors pas rare, à l'instar de l'extrait qui suit, de rencontrer des enseignants qui vont jusqu'à envisager la défection (Hirschman,

⁴⁰³ Il s'agit là d'une sensation bien documentée dans la littérature sur le travail enseignant et les réformes éducatives (Lantheaume et al., 2008).

⁴⁰⁴ On trouve des considérations similaires dans un article de Pecqueux (2014) qui étudie la création collective d'un film participatif en pied d'immeuble au sein d'un quartier populaire de la région lyonnaise. L'absence de contrainte d'engagement des participants, inhérente au fonctionnement du dispositif analysé, constitue tout à la fois une véritable difficulté pour les intervenants cinéma qui doivent « recommencer le film à chaque séance » et la condition même de la participation des publics au dispositif.

⁴⁰⁵ Sur ce point, voir les travaux éclairants de Oualhaci et ses collègues (2020).

2011) du dispositif dans lequel ils interviennent, s'ils considèrent le réel de la pratique éloigné de cette attente :

Si honnêtement l'année prochaine... si je peux ne pas le refaire, je le referai pas parce que je ne m'y retrouve pas trop parce que les gamins je ne trouve pas que je leur apporte grand-chose [PEMA1110].

Le fait de ne « pas apporter grand-chose » aux « gamins » comme le souligne cette enseignante qui intervient dans le périscolaire à Ludon délégitime le dispositif dans son ensemble. On peut considérer ici que l'impossibilité de combler cette attente est d'autant plus forte qu'elle souligne la vacuité d'un dispositif qui, parce qu'il était censé être à part, exceptionnel et nécessairement se démarquer de l'ordinaire de la classe, devait nécessairement faire différemment, si ce n'est mieux que la pédagogie traditionnelle de l'école de musique⁴⁰⁶. En l'occurrence, la défection que prévoit cette enseignante exprime n'est pas un simple repli sur soi-même, mais davantage un retour sur le territoire connu du métier, celui des situations pédagogiques qui font sens et dont on sait d'expérience « qu'elles apportent » aux élèves.

À l'opposé de ce dernier extrait, cette autre enseignante appuie de façon très générale sur le bonheur éprouvé par les enfants comme un moyen de compenser l'incertitude associée à la poursuite du financement du périscolaire et plus généralement d'évaluer positivement le dispositif :

c'est pas évident de mettre ça en place et puis on sait pas encore si ça va être reconduit ou pas, mais le retour des parents, ils sont super contents, les gamins sont assez contents. Il y a eu des retours comme quoi ils n'auraient jamais pu faire de musique s'il n'y avait pas eu ce dispositif, ce temps périscolaire comme ça [PEMA1104].

L'antagonisme de ces deux témoignages, formulés au départ du périscolaire Ludonais s'explique par la différence de positions qu'y occupent ces deux enseignants. La première y intervient en personne et la seconde gère les relations entre l'EMAL et le périscolaire sans y intervenir personnellement. Loin de remettre en cause l'attente normative ici exprimée (le fait d'apporter « quelque chose » aux publics), on comprend que leur expérience du dispositif est

⁴⁰⁶ La référence au plaisir souligne que l'exceptionnel du projet ou du dispositif tend à être opposé de façon récurrente par les enseignants à l'ordinaire de la classe : « j'aime autant qu'on se consacre à un projet, qu'on se fasse plaisir là-dessus en fin de compte, tu vois » [PCC0202].

sensiblement différente mais qu'elle s'attache néanmoins à la même attente, que l'on retrouve par ailleurs du côté du CMP pour évaluer positivement *Anacrouse* :

Ils savent monter leurs instruments, ils sont autonomes. Beaucoup plus d'autonomie. Voilà déjà puis un sens du groupe. C'est-à-dire « c'est à moi de jouer, c'est pas moi ». On est ensemble, on est seul, on est... on écoute l'autre ou pas. Voilà, donc c'est bien là dessus. Globalement, y a toujours des trucs qui vont pas mais... du coup, c'est bien. Je trouve que ça les a bien dégourdis [PCC0202].

Ici, c'est *l'ethos* tout entier de l'élève qui est pris comme illustration pour évaluer le dispositif, en montrant ce qu'il *apporte* aux élèves. Outre la longueur des « compétences » citées par cette enseignante, il est intéressant de noter que le contenu de cette liste contient à peu près tout ce qui est reproché habituellement aux élèves débutants des conservatoires, à savoir d'être peu autonomes, d'avoir des difficultés à jouer à plusieurs et à s'écouter les uns les autres. Cette autre enseignante appuie dans le même sens ajoutant le « plaisir » de jouer ensemble :

L'année dernière ils avaient fait un concert, la « Nuit du Conservatoire » en décembre-fin janvier et pendant presque une heure, ils ont joué dix fois. Le public tournait et ils étaient hyper concentrés et hyper à l'écoute. Ils ont fait leur truc, mais on s'est rendu compte qu'ils avaient... ça leur avait donné ce plaisir en fait... du jeu ensemble, de l'écoute [PCC0211].

Comme l'illustre cet extrait, la pratique publique de la musique (Chagnard, 2017) est un appui incontournable pour donner une valeur aux dispositifs ici étudiés. Le plaisir réel ou supposé qui découle de la performance scénique recompose le dispositif entièrement en lui donnant un sens, une fin sur laquelle il se replie entièrement au point d'invisibiliser complètement ce qui peut s'y faire par ailleurs⁴⁰⁷. À ce titre, l'extraordinaire de la scène constitue un appui normatif important à partir duquel les enseignants évaluent les dispositifs au sein desquels ils interviennent. Pour reprendre les mots d'un enseignant intervenant dans l'OAE « *ça leur fait voir un truc qui, s'il y avait pas [le dispositif], ils n'auraient pas l'occasion de le vivre* » [PEMU0306].

Ce premier bloc d'attentes relatives aux publics qui fréquentent les dispositifs met en évidence l'attachement des enseignants à certains aspects de la forme scolaire (Vincent et al.,

⁴⁰⁷ L'écrasement de l'activité d'enseignement et des expériences contrastées qu'en font les élèves au profit d'une de ses fins, ici le concert, constitue, comme l'a souligné Gaztambide-Fernandez (2013), un des procédés par lesquels est rendu possible un discours abstrait sur les effets de l'art.

1994), notamment l'asymétrie constitutive de la relation pédagogique qui est au fondement de ce concept, comme le souligne la première attente de docilité. Les attentes liées à l'organisation d'un espace de travail favorable à l'apprentissage pendant et après le dispositif favorisant un travail autonome des élèves vont dans le même sens. Les attentes normatives des enseignants suivent ici les modalités d'enseignement classique telles qu'elles sont proposées dans les conservatoires. L'apprentissage d'un instrument ne va pas sans la pratique régulière de ce dernier, ce qui pose que l'apprentissage est impossible s'il ne s'accompagne pas d'une pratique régulière, d'exercices à réaliser. La notion de plaisir de l'élève, telle qu'elle est développée ici, s'inscrit, sans s'y résumer totalement, dans la perspective d'un « plaisir ascétique » découlant principalement du travail de l'instrument plutôt que du fait d'être ensemble à jouer de la musique. La pratique musicale se définit ici sur au départ d'un référentiel purement scolaire qui s'éloigne à bien des égards d'une pratique « libre » de la musique et des différents moments de sociabilité qui peuvent lui conférer une certaine saveur – rejoignant ainsi les remarques de Deslyper et ses collègues (Deslyper et al., 2016) sur la distance entre appropriations hétérodoxes et valorisations légitimes des pratiques musicales dans le dispositif DEMOS.

Finalement, on observe qu'il est attendu des enseignants qui participent aux dispositifs étudiés que les publics se comportent à la manière de leurs publics habituels, c'est-à-dire qu'ils puissent se conformer sans qu'on le leur rappelle aux normes en vigueur au sein de l'école de musique : écouter l'enseignant, travailler son instrument et prendre du plaisir à le faire. Ces quelques éléments mettent en évidence l'attachement des enseignants à certaines des caractéristiques emblématiques de la forme scolaire et plus largement des formes traditionnelles de l'enseignement dans les écoles de musique et les conservatoires.

2.2- Contribuer au développement de l'établissement

Un second ensemble d'attentes normatives soulevées par les enseignants sont relatives à l'utilité perçue du dispositif vis-à-vis du développement de l'établissement dans lequel ils travaillent. Ces attentes ne sont bien évidemment pas nécessairement congruentes les unes les autres dans la mesure où le « développement de l'établissement » recouvre d'un enseignant à l'autre des points nécessairement divergents, que l'on s'attache au développement économique de l'établissement, à celui du nombre d'élèves ou encore à celui de la nature des enseignements qui y sont dispensés. Au-delà de ces différences, cet ensemble d'attentes met

en évidence le poids que joue la notion d'utilité dans l'engagement des enseignants dans ces dispositifs.

2.2.1- Maintenir l'établissement à flot

On retrouve dans les propos de plusieurs enseignants le souhait que leur engagement dans des dispositifs permette de faire mentir les procès en élitisme qui sont tenus à l'extérieur par les médias, les élus locaux ou encore de lutter contre une certaine forme de décadence du modèle des conservatoires, perçu par beaucoup d'enseignants comme voué à disparaître sous peu. Comme le souligne une enseignante au cours d'un entretien, refuser de s'engager dans la mise en œuvre de partenariats et de dispositifs « innovants » comme l'OAE « c'est un peu comme ne pas se mettre à internet, y'a les choses qui évoluent et faut évoluer avec sinon [...] on aura plus de boulot dans cinq ans » [PEMU0301]. Aussi, l'omniprésence d'une référence à la faillibilité de l'établissement et plus largement à la décadence du modèle des conservatoires érige la performance économique de ces dispositifs en prise pour leur évaluation par les enseignants – nous y reviendrons en conclusion. À ce titre, la question de la rentabilité économique des dispositifs constitue pour certains enseignants un point d'intérêt tout particulier dans le choix d'y participation et de s'y maintenir, comme l'illustre cet extrait d'un enseignant qui intervient dans le périscolaire à Ludon :

Il y a aussi l'aspect financier parce qu'il faut que l'opération soit rentable aussi parce qu'il y a pas que du pédagogique [dans le périscolaire]. Donc on se pose des questions déjà sur comment on fera l'année prochaine, on a déjà fixé des pistes de travail, qu'on bosse des trucs différemment [PEMA1108].

Cette attente se retrouve également chez d'autres enseignants qui interviennent au sein du périscolaire Ludonais :

Il y avait ce petit côté « attention on va nous donner de l'argent, faites en quelque chose » et effectivement il y avait des choses à faire. Et c'est très bien ça permet de faire en sorte que l'école continue de tourner. Donc aller dans les écoles pour travailler avec les enfants comme on le fait ici, c'est sous d'autres formes. Il faut trouver d'autres manières de faire et là en l'occurrence on fait de la création, de la chanson, de l'initiation à la musique [PEMA1114].

Comme l'illustrent ces extraits, être utile à son école, dans le sens où l'on pense que sa participation à certains projets contribue au maintien de la « santé » économique de son

établissement, à l'entrée de capitaux dans l'EEA, constitue une des attentes normatives exprimées par les enseignants vis-à-vis des dispositifs dans lesquels ils sont impliqués. Une autre attente assez proche concerne le développement de la visibilité de l'établissement.

2.2.2- Rendre l'EEA visible

La lutte pour la visibilité des activités de l'école de musique ou du conservatoire constitue un autre appui au départ duquel les enseignants proposent des évaluations positives ou négatives du dispositif dans lequel ils officient. À Ludon, plusieurs enseignants se sont impliqués dans le périscolaire dans la perspective de ramener des élèves à l'école de musique à l'instar de cet enseignant qui y voit un double intérêt pour la visibilité de l'école et pour la création de lien social :

Je vois l'intérêt même pour l'école de musique, c'est intéressant [...]. Déjà ça fait de la visibilité, ça fait des potentiels élèves tu parles avec les écoles, et puis même pour revenir aux événements, ça connecte un peu les gens en fait [PEMA1100].

On observe que cette attente de visibilité se traduit à la fois comme le fait d'apparaître auprès de sa direction, des pouvoirs locaux et des parents d'élèves comme un acteur dans la cité et comme un potentiel moyen de garnir les rangs de l'EEA. Si cette attente de visibilité n'est pas sans lien avec tout un processus argumentatif lié à la traduction locale du schéma métropolitain ainsi qu'aux raisons pour lesquelles ce dispositif particulier a été mis en œuvre, il s'agit toutefois d'une attente que l'on retrouve dans d'autres circonstances, notamment à Cailloux-sur-Saône où l'OAE est fortement critiqué, justement parce qu'il ne permettrait pas de « ramener » plus d'élèves au conservatoire et de le rendre plus « visible » :

Si on parle objectifs, si on parle... quel sens on donne à [l'OAE], si c'est pour amener des élèves à l'école de musique c'est pas la peine. J'ai vu que ceux qui en parlaient comme [le directeur d'une école de musique métropolitaine], ça fait dix ou quinze ans qu'ils le font, ils ont pas un seul élève qui... est venu à l'école, parce que c'est comme ça. Y'a des frontières qui sont autres... qui sont plus que de la musique [...]. Parce que... voilà, ils viennent pas après dans les écoles de musique. [PEMU0304].

Derrière ce discours, c'est moins l'OAE en lui-même qui est condamné par cette enseignante que la promesse sous-jacente qui l'accompagne fréquemment et qui sert d'argument pour intéresser les EEA à participer dans ces projets, à savoir le fait qu'il soit un moyen de donner

de la visibilité à l'école et de ramener des élèves supplémentaires afin de garnir les rangs de classes qui sont parfois désertées. On retrouve dans la bouche de cette enseignante certaines critiques qui ont pu être faites tant du côté politique que du côté de plusieurs travaux sociologiques montrant l'absence de continuité entre ces dispositifs (DEMOS/OAE...) et la poursuite des études musicales dans un EEA. Son discours sur la question fait écho à ce qui est perçu par de nombreux enseignants rencontrés comme une injonction à la visibilité qui constitue, il nous semble, une des limites de ce type d'attente normative. En effet, de nombreux enseignants dénoncent, frontalement ou à demi-mot cette injonction, comme l'illustre le propos de cette enseignante à Ludon :

On se sent le devoir de... ça fait partie de notre boulot hein mais on se sent le devoir de montrer... de faire beaucoup... beaucoup d'auditions, de concerts... moi je trouve que c'est un peu lourd, y'a trop de trucs, trop de présentations trop de machins. Et je pense que ça vient, c'est un peu insidieux si tu veux, c'est pas très clair mais quelque part on sent un peu qu'on est obligés de (elle tape sur la tape à plusieurs reprises) de mettre beaucoup de trucs parce qu'on est une vitrine et qu'il faut qu'on soit lisible qu'on montre plein de choses, ce que fait l'école, qu'on attire du monde [PEMA1102].

Ou encore celui de cet enseignant de la Motte-du-Pic :

souvent, aux réunions de rentrée, notre directeur nous parle chiffres. Combien on touche ? J'ai travaillé dans plein d'écoles de musique, dans plein d'endroits et souvent le sport prend le pas sur la musique. Le sport est visible soi-disant... le sport est visible et la musique, ce n'est pas visible, même si on nourrit la culture, la saison culturelle de la Motte-du-Pic, mais bizarrement la musique, elle est pas visible. Donc notre directeur la rend visible par les chiffres. Je ne sais plus combien d'élèves on touche, plus de 2000 mais par rapport à toutes les actions, que ce soit dans les structures, crèches, etc. l'OFTA, les personnes âgées qui ont Alzheimer et toutes les écoles, tous les élèves qui sont présents ici. Du coup, le chiffre montre qu'on touche... (elle marque une longue pause) certains, surtout certaines personnes, de la Motte-du-Pic et peu ailleurs. Et donc, ça rend la visibilité [PCC0207].

Cet impératif de visibilité – vécu sur le mode de la contrainte – que nous avons déjà souligné dans les monographies des quatre écoles fait office de démarcation entre l'attente normative d'utilité pour l'école – utilité qui se caractérise à la fois par la possibilité de faire entrer de l'argent dans l'établissement et celle d'y inviter de nouveaux élèves et de la rendre visible auprès des pouvoirs locaux et l'attente normative suivante – et celle d'un intérêt pédagogique

pour l'établissement, qui est une autre manière de poser la question de l'utilité. En effet, cette attente se manifeste souvent dans les discours enseignants lorsqu'émerge trop fortement la dimension instrumentale des projets et des dispositifs. En somme, mettre en œuvre un dispositif, « juste pour toucher la subvention » constitue bien souvent une limite pour les enseignants qui ne peuvent évaluer la pertinence « économique » d'un dispositif sans la confronter à ce que ce dernier peut signifier au plan pédagogique pour l'établissement.

2.2.3- Servir un intérêt pédagogique

Partant des limites des attentes précédentes, le « développement de l'établissement » s'exprime également chez les enseignants interrogés par le truchement de l'amélioration des procédés pédagogiques ou via la remise à plat de certaines pratiques d'enseignement. Autrement dit, l'attente de « développement » de l'établissement prend également un sens « pédagogique ». Ainsi certains enseignants n'hésitent pas à décrédibiliser des dispositifs qui selon eux mettent en avant des finalités budgétaires plutôt que des finalités pédagogiques, servant finalement davantage à « cocher des cases pour avoir des subventions » qu'à servir le développement de l'EEA :

Le travers que j'y vois maintenant, c'est « ah bah on va créer un orchestre, on va créer un orchestre de petits, une chorale et puis un OAE », au lieu de partir d'un besoin et d'une idée pédagogique on part de ce qu'il faut faire pour avoir des subventions. Pour pouvoir mettre une croix, c'est comme ça que je vois et que je... caricature un peu aussi peut-être. En tous cas c'est comme ça que je l'ai ressenti. [PEMU0303].

Cet enseignant, critique vis-à-vis de l'OAE tel qu'il est mis en place à l'EMCS, dénonce la dimension purement instrumentale du dispositif qui se retrouve ainsi dénué de tout fondement pédagogique et par extension fort éloigné des « besoins » des enseignants et de l'EEA— il s'agit là d'un projet économique. On retrouve dans ce discours ce que nous avons pu souligner précédemment au sujet de la prégnance du cadrage économique du SMEA dans les présentations qu'en faisaient les directions et les représentations que s'en faisaient les enseignants. Ici, c'est bel et bien un intérêt pédagogique qui manque à l'OAE. On observe le même type d'attentes « pédagogiques » du côté de certains enseignants qui participent au périscolaire à Ludon :

J'interviens pas [dans le périscolaire], on me l'a proposé mais j'ai dit non parce que... Je vois pas vraiment l'intérêt pédagogique du truc, ça fait très « fric » quand même. Puis je voulais

me concentrer sur la classe de guitare essayer de recréer le truc elle m'a dit qu'elle se doutait de ma réponse. Comme je leur ai dit je veux vraiment travailler sur la classe de guitare après on verra je pense qu'il y a déjà beaucoup à faire là-dessus [PEMA1113].

Comme le souligne cet extrait d'entretien, l'attente d'un « intérêt pédagogique » des dispositifs est marquée chez les enseignants pour qui l'absence de cet intérêt peut être un motif de défection. En effet, le côté explicitement financier que ce dernier perçoit dans le périscolaire (« ça fait très fric ») l'amène à ne pas comprendre le sens du dispositif, sens qu'il perçoit bien davantage dans le développement de sa classe de guitare, qu'il préfère au fait de rejoindre le périscolaire. Il n'est pas le seul à Ludon à exprimer ce type d'attente. En effet, on retrouve chez certains participants au dispositif la dénonciation d'un écart entre ce qui est dit au nom du dispositif, notamment pour y justifier l'intervention des enseignants, et ce qui y est réellement fait et qui n'a pas véritablement d'intérêt pédagogique. Pour certains enseignants, cette situation n'est pas tenable à long terme tant l'écart entre les discours et la pratique est important :

Je sais pas quel avenir ça aura mais pour l'instant c'est un peu le truc où on occupe les enfants et on se donne bonne conscience, je suis un peu négative là-dessus mais je trouve que c'est pas aussi positif que les discours... C'est un peu... on se donne bonne conscience c'est « ah oui les élèves ils ont des profs spécialisés on va leur faire faire de la musique » oui c'est très bien mais en fait, les moyens ils y sont pas en vrai. Je trouve que c'est un peu démagogique. Désolé, peut être que d'autres t'ont dit que c'était formidable mais après moi c'est... [...] tu vois on a dix gamins et trois profs pour encadrer dix gamins sur une heure ça coûte cher. Tu vois y'a des calculs qui m'échappent [PEMA1110].

Quand je dis « je me demande ce qu'on fout là », c'est que des fois tu as l'impression que tu es plus nounou qu'autre chose et c'est pas grave, c'est marrant les petits. Mais par contre voilà je pense que, quitte à être là, autant qu'il se passe quelque chose, même quelque chose de mineur quoi [PEMA1100].

Enfin, dans un registre plus enjoué, à La Motte-du-Pic, certains des participants à *Anacrouse* mettent en évidence le sens pédagogique du dispositif pour motiver leur participation, à l'image des nombreux témoignages sur « l'ouverture d'esprit » [PCC0208], « l'autonomie » [PCC0202] et plus largement sur le fait que le dispositif ait été largement conçu par les enseignants eux-mêmes, permettant à ces derniers de mettre au premier plan les finalités pédagogiques du dispositif. Enfin, la borne ultime de cette attente d'intérêt « pédagogique »

pour l'établissement, semble se trouver dans le souhait formulé par certains enseignants que les dispositifs dans lesquels s'engagent les enseignants et l'école de musique n'attendent pas à la bonne santé de l'établissement, en privant notamment ce dernier de ressources matérielles comme leur « parc instrumental » qui pourrait être « dégradé » [PEMU0305] et donc rendu indisponible aux élèves inscrits à l'école de musique, privant ainsi l'école de certains de ses atouts.

Après analyse, le ton de ces différents extraits d'entretiens relatifs à une attente d'utilité des dispositifs pour la pérennité des établissements (qu'elle soit simplement budgétaire ou qu'elle concerne l'arrivée de nouveaux élèves) nous semble illustrer l'intériorisation par les enseignants de la fragilité économique des établissements dans lesquels ils travaillent ou plus simplement, l'idée qu'il n'en faudrait pas trop pour que leur établissement mette la clé sous la porte. Cette situation ne manque pas de faire écho à ce que mettent en évidence plusieurs travaux sur le secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche et notamment à la notion de « gouvernement par la faillibilité » qu'à proposé Sinigaglia (2018) pour illustrer les mutations contemporaines de ce secteur, notion qui renvoie à l'hypothèse selon laquelle la « crainte de la faillite constitue un mode de gouvernement [...] et plus largement une forme d'action publique ». D'après cet auteur, ce mode d'action publique repose sur deux éléments distincts, un premier relatif à « l'instauration d'une peur [...] qui suppose que la faillite soit plausible » et une seconde, relative « à l'engagement des agents dans leur travail » et en particulier « l'adhésion, variable mais présente aux valeurs du service public » (Ibid., p. 31). De fait, ce type de mise en perspective résonne aisément avec les discours tenus par les enseignants et les attentes normatives que nous avons relevées précédemment. En effet, on retrouve très souvent, d'une part, des références à la « faillibilité » des EEA (on a vu dans les chapitres précédents la situation économique difficile d'une bonne partie des EEA et le cadrage économique qui est fait du SMEA, particulièrement par les directions) et d'autre part un attachement au « service public » que l'on retrouve tout autant dans les EEA publics que privés, à l'instar de cet enseignant qui travaille dans le périscolaire de l'EMAL, qui est une école associative, et qui justifie son engagement dans le dispositif sur le mode de l'appartenance au service public :

Moi c'est mon boulot pour moi [...] je fais partie d'un service public qui demande de faire... Si c'est un peu dans mes compétences, je le fais, si ça l'est pas du tout... Après c'est toujours pareil, tu peux dire « je sais pas faire... ça moi, ça et ça non je fais pas » [Il imite des collègues de l'école en faisant une voix de robot] « Moi jouer de la musique classique » « Moi

faire du rock je sais pas faire », « Moi écrire de la musique, non pas possible ». Enfin tu sais t'as des trucs des fois dans les... entre les profs c'est hallucinant quoi quand t'as des projets, des gens qui disent « Ah bah moi je sais pas écrire » et puis basta, les mecs ils savent pas écrire, ils savent pas faire d'arrangements et donc ils font pas d'arrangements [PEMA1114].

Nous pouvons dès lors avancer que l'attente d'utilité économique exprimée par les enseignants illustre d'une certaine manière l'intériorisation par les enseignants de cette modalité de gouvernement des enseignements artistiques s'appuyant sur la potentialité de la faillite des EEA. Aussi, les éventuelles frictions que cette attente d'efficacité économique peut entretenir avec celle d'une utilité pédagogique nous semble fortement illustrer les incertitudes et les tensions avec lesquelles doivent également composer les enseignants dans leur travail quotidien, en particulier lorsqu'ils se retrouvent engagés, au nom de cette attente, dans un dispositif particulier. Ces quelques éléments nous paraissent compléter utilement certaines observations récentes relatives aux professionnels de culture s'adressant aux enfants. Si comme le soutiennent Eloy et ses collègues (2021, p. 109-113), l'intermédiation peut composer une nouvelle forme d'excellence chez les professionnels de la culture ayant à travailler avec des enfants, cette dernière ne semble pas pouvoir se comprendre entièrement sans être accompagnée, comme nous le voyons ici, par une certaine forme de croyance en la faillibilité de l'institution, faillibilité qui est au fondement des requalifications de l'intermédiation comme forme d'excellence. Ainsi, à l'image des enseignants du supérieur décrits par Sinigaglia, une partie de ces directions et de ces enseignants artistiques se retrouvent à porter eux-mêmes la responsabilité de mesures et de dispositifs dont la mise en œuvre est rendue nécessaire par les conditions économiques dans lesquelles évoluent les EEA.

2.3- Faire ensemble

J'aime beaucoup. C'est la première fois que je travaille avec trois autres profs et parce qu'on a quatre points de vue de cette manière-là [...]. J'aime bien Anacrouse, j'apprends beaucoup, je travaille avec d'autres professeurs, c'est très enrichissant [PCC0203].

Un des apports principaux de la littérature sur le développement progressif de l'action partenariale dans le champ éducatif a été de mettre en évidence la distance entre un discours institutionnel angélique au sujet du « travailler ensemble » et la réalité de cette pratique. Loin

d'occulter les nombreuses situations de plaisir éprouvées par les participants, les « synergies » heureuses rencontrées et le développement professionnel et institutionnel qui pouvait en découler, ils ont permis de dessiner ce qu'il en coûte de travailler ensemble, ou pour le dire avec les mots de Garnier (2003), de « faire avec » les autres (p. 55). Les enseignants que nous avons interrogés durant notre enquête nourrissent de nombreuses attentes particulièrement dirigées vers ce qu'implique le fait de devoir travailler avec plusieurs autres personnes. En somme, le travail collectif est souvent un appui à partir duquel les enseignants dénoncent le projet dans lequel ils sont impliqués, ou, comme le souligne le chapeau ci-dessus, lui donnent une valeur extrêmement positive. Bien évidemment, quand les enseignants qualifient le travail à plusieurs, ils le font en référence à certaines propriétés particulières des dispositifs, certaines situations, mais ils le font également en référence à la « qualité » des personnes avec qui ils travaillent. Comme le suggèrent les résultats des travaux de Garnier (2003), les enseignants n'attendent pas nécessairement la même chose d'un collègue enseignant que d'un coordinateur municipal ou encore d'un fournisseur d'instruments de musique impliqué dans le dispositif. Néanmoins, la totalité de ces attentes liées au travail collectif nous semblent rejoindre un même point, compenser l'incertitude liée à l'élargissement du nombre d'acteurs prenant part au fonctionnement du dispositif ainsi qu'à celle induite par le régime même du projet (Boltanski & Chiapello, 2011). Aussi, les attentes enseignantes relatives à ce faire ensemble suggèrent l'idée d'un travail collectif assimilable, toutes proportions gardées, au *pharmakon*⁴⁰⁸ que décrivait Bernard Stiegler (2010). *Remède* indispensable aux bouleversements et aux nombreuses incertitudes qui planent sur le fait de devoir travailler dans des circonstances et une temporalité différentes de ce qui peut être habituellement le cas, voire potentiel piédestal pour remettre en perspective la routine et les pratiques que l'on ne peut questionner dans le cadre habituel du travail, ce « faire avec les autres » peut tout autant s'avérer être un véritable poison pour les enseignants qui se retrouvent parfois face à des situations indémêlables produites par le fait même de devoir composer avec les autres dans une situation plus complexe qu'à l'habitude.

Ainsi, après sélection puis analyse des moments particuliers où les enseignants évaluent les dispositifs à partir du travail collectif, nous avons repéré trois principales attentes normatives relatives au travail à plusieurs : la progression dans la pratique pédagogique, la possibilité de

⁴⁰⁸ Pour Bernard Stiegler (2010), « Le pharmakon, c'est à la fois ce qui permet de prendre soin, et ce dont il faut prendre soin – au sens où il faut y faire attention : c'est une puissance curative dans la mesure et la démesure où c'est une puissance destructrice ».

pouvoir « compter » sur la solidité du réseau de parties prenantes au dispositif et enfin être reconnu par les autres membres du dispositif.

2.3.1- Progresser par le collectif

Une attente assez souvent exprimée par les enseignants concerne le fait que les situations de travail collectif permettent d'aller plus loin que ce que l'on pourrait faire seul, et que le travail avec les autres permet de se développer aux plans pédagogique et musical. Cette attente, toujours reliée au travail avec les collègues enseignants de la musique, peut se manifester sous plusieurs formes et notamment via l'idée que le travail collectif permet de dépasser les peurs et les échecs ressentis individuellement par les enseignants. On retrouve cette attente exprimée assez fortement dans les situations où les choses se passent particulièrement bien, ou mal, comme le montrent les extraits suivants, tirés d'entretiens avec des enseignants du CMP participant à *Anacrouse* :

Ça s'est fait. Parce qu'on prépare ensemble les séances, à quatre, « on va faire ça, tiens est-ce que moi, je peux mettre ça ? Ça vous parle ? Est-ce que c'est trop ou pas assez ? ». Il y a des fois, on fait des bilans, même, au fur et à mesure de l'année. « Tiens, est-ce que j'étais trop ou pas assez. Tiens, ça on peut refaire ». Puis il y a plein de moments où on improvise aussi, « tiens, on va faire ça » [PCC0202].

Revenant rapidement sur la genèse du dispositif, ce verbatim illustre en accéléré la fluidité des échanges entre collègues, les tâtonnements, mais aussi la liberté d'improviser dans le cours des choses. Il suggère que le travail avec d'autres enseignants peut constituer un espace-temps au sein duquel il est permis d'essayer, de tester, de se poser, soi et son travail, en objet de réflexion collectif, voire d'expérimentation. Ce premier extrait ouvre la voie vers l'idée que le travail avec les autres puisse être un vecteur de dépassement de soi, un moyen de parvenir à un résultat qu'il aurait été impossible d'atteindre autrement qu'avec les autres, comme l'expriment ces deux enseignants intervenant dans *Anacrouse* :

On a beaucoup bossé là-dessus, on a fait des heures et des heures de discussion de tout ça avec des gens bien différents, puisque que t'as une clarinetteste, un guitariste classique, une tromboniste, une prof de FM avec certains qui sortent du CEFEDM, d'autres qui enseignent depuis 30 ans la FM [...]. C'était hyper riche et à la fin, on est arrivé à ce dispositif-là. À force de dire qu'est-ce qu'on aimerait faire ? Qu'est-ce qu'on voudrait tester ? Qu'est-ce qu'on a jamais osé faire ? En essayant d'être aussi cohérent avec tout le monde (il imite),

« ça, ça me fait peur. Je pense que je ne suis pas capable de le faire ». Donc on a vraiment réfléchi à tout ça, toujours pareil dans le sens « on a des compétences, et on en a qu'on a pas ». Donc, voilà on est à quatre, on finissait par en avoir pas mal [PCC0208].

Comme on est quatre, ce qui était intéressant, c'est de voir que d'une séance à l'autre, par exemple moi, j'avais un ressenti, voilà, « ils n'y arrivent pas » et en fait, la séance n'était pas bonne, tout ça mais parce que j'avais mes réflexes de je sais pas combien d'années d'enseignement [...] Quand le gamin toute la séance, il a couiné⁴⁰⁹ ou il a gonflé les joues parce que voilà... tu te dis « moi, je n'y arrive pas, quoi ! ». Enfin voilà « si j'ai besoin d'avoir un peu plus individuel ? » Du coup, c'est les autres qui disent « t'inquiète pas » [PCC0211].

Ces extraits mettent en évidence deux choses importantes. Tout d'abord ils donnent la mesure qu'accordent les enseignants au travail commun qu'ils ont réalisé relativement au dispositif, travail qui, à leurs yeux, est particulièrement conséquent, coûteux et rétrospectivement loin d'être facile. Les heures de réunions, les séances de préparation, les hésitations, les retours en arrière sont présentés comme des éléments prenants, comme une expérience chronophage qui met à l'épreuve les découpages musicaux, disciplinaires et plus largement sociaux qui servent de repères au sein des situations de travail quotidiennes – en témoigne l'accent mis par le premier extrait sur l'hétérogénéité des différents participants à *Anacrouse*. Cette expérience du travail avec les autres demeure positive à la condition que les enseignants en sortent grandis – ce qui semble être le cas ici. En effet, et c'est notre second point, ce travail avec les autres est ici décrit à la manière d'un *remède* contre les limites pédagogiques et musicales de chacun – que les épreuves inhérentes au dispositif révèlent assez rapidement. Travailler avec les autres, comme le décrit le dernier extrait, c'est pouvoir dépasser ses peurs, ses craintes et le sentiment d'échec qui peut découler de certaines situations pédagogiques qui auraient pu être initialement embarrassantes sous le regard de l'autre ou bien tout simplement imputées aux mauvaises dispositions d'un élève. Cette possibilité est rendue possible parce que l'équipe enseignante en question est suffisamment soudée, attentive et bienveillante pour que cet espace de travail commun autorise ce type de fonctionnement. Ce dépassement est rendu possible parce que les difficultés rencontrées par un enseignant peuvent être analysées, représentées, vécues différemment par le collectif de travail et que ce dernier peut proposer des alternatives pour faire face à l'échec d'une situation donnée, à l'instar de l'assemblage de

⁴⁰⁹ Cette enseignante fait référence à ce que les clarinettes (au même titre que les hautboïstes et les saxophonistes) nomment des « canards » ou des « couacs », c'est-à-dire des harmoniques produites involontairement (donc fréquentes chez les personnes qui débutent) au moment de jouer une note.

compétences décrites dans le premier extrait. Dans le cas inverse, à savoir si l'enseignant en question ne ressort pas « grandi » du travail avec les collègues, qu'il se retrouve esseulé face aux épreuves du travail dans le dispositif, il peut en découler des situations de repli, de retrait, voire de souffrance professionnelle importante⁴¹⁰, à l'instar de ce que peuvent avancer certains enseignants intervenant dans le périscolaire Ludonais :

Après pour finir t'as la question de savoir comment on bosse... avec les collègues je veux dire. Je t'avoue que je trouve pas ça très épanouissant de mon côté parce que ça m'apporte pas grand-chose... parce que j'ai pas l'impression d'apprendre beaucoup de ça... et je pense qu'il faudrait... il faudrait que ça nous serve à quelque chose et pour l'instant je vois pas trop [PEMA1110].

En somme, cette attente de progression, d'amélioration de ses pratiques individuelles est un appui particulièrement important qui permet aux enseignants de juger du bien fondé des dispositifs.

2.3.2- Compter sur les autres

Comme l'indique le titre de cette sous-partie, pouvoir compter sur les autres constitue une autre attente normative soulignée par les enseignants rencontrés. Cette attente de confiance s'établit entre enseignants mais s'élargit également à l'ensemble du réseau de personnes qui ont à voir avec le dispositif en question. Cette attente concerne donc tout autant les directions d'établissement que les coordinateurs, les régisseurs, ou encore tout autre personne qui a à voir avec le dispositif. Après codage, cette attente se décline sous trois formes : la nécessité d'échanger des informations, celle de l'écoute des autres et enfin celle relative au fait d'anticiper les imprévus et l'organisation des dispositifs.

2.3.2.1- Échanger des informations

Nous l'avons souligné en introduction, l'incertitude demeure le principal obstacle auquel est censé répondre le travail collectif au sein des dispositifs. Cette incertitude découle de l'élargissement du nombre de parties prenantes non-enseignantes agissant au sein des dispositifs et plus encore du type particulier de division du travail qu'elle provoque. Passant

⁴¹⁰ Dans le cas de l'EMCS, une enseignante souligne justement à quel point l'OAE peut-être destructeur quand on se retrouve seul à devoir assurer le fonctionnement du dispositif : « On voulait pas récupérer [l'OAE], parce que l'année dernière on l'a fait, c'est un collègue qui l'a fait et qui est en arrêt d'ailleurs [...] c'était énormément de stress, il était énormément exposé, c'est... alors lui ça n'a plus du tout de sens pour lui » [PEMU0304].

d'un enseignement local, fonctionnant sur le modèle du face à face pédagogique, mobilisant un nombre restreint d'acteurs et conférant une autonomie maximale aux enseignants, les dispositifs que nous décrivons ici fonctionnent bien souvent sur le mode de l'interdépendance et de la régulation bureaucratique du travail. Dans ce jeu-là, l'information est un allié capital pour pouvoir agir au mieux et ne pas souffrir d'une position d'hétéronomie trop destructrice (voir infra p. 486).

Le besoin d'être tenu informé relativement au public, à l'organisation du travail, aux consignes à respecter par les personnes avec qui on doit directement ou indirectement composer pour agir dans les dispositifs constitue pour les enseignants une attente particulièrement importante. Celle-ci peut s'adresser, comme l'illustre la situation problématique illustrée par le verbatim suivant, aux enseignants des établissements scolaires dans lesquels sont organisés les dispositifs. En effet, parce que ces enseignants *ont les codes*, une connaissance du terrain, des élèves, des problèmes locaux particulièrement importante, ils constituent des appuis particulièrement importants pour les enseignants des EEA intervenants dans les dispositifs, d'où cette attente de dialogue et d'échanges exprimée par l'enseignant suivant, intervenant dans l'OAE de l'EMCS, au sujet d'une élève avec laquelle il est en conflit :

Pardon, mais cette abruti de prof elle nous dit il y a à peine un mois, donc au bout de six mois d'orchestre à l'école [...] « ah oui mais bon, [l'élève en question], elle en est à sa deuxième famille d'accueil. Elle va peut-être changer une troisième, parce que... ». Putain ! Dis-le-nous que certains élèves ont vraiment des problèmes de cet ordre-là aussi, puis aussi profonds que ça ! Elle a plus ses parents ! Elle est dans sa deuxième famille d'accueil ! Ça se passe mal, elle va changer. Déjà tu sais que tu la prends autrement. Tu vas pas lui rentrer frontalement dedans parce que déjà, la nana, je pense que ça doit être un gros bordel dans sa tête. C'est pas de sa faute, en plus. Ça le devient, aussi, enfin je sais pas c'est pas de sa faute mais je pense qu'elle ne met pas du sien non plus. Mais on peut pas lui en vouloir, mais dis-le nous dès le départ, on fera attention. Par contre, elle si elle est dissipée. Bon, d'accord. Mais voilà, le gros reproche, c'est qu'on ne sait pas où on mettait les pieds. Tu sais que c'est un quartier difficile. Tu sais tout ça, mais tu connais pas l'histoire des gamins, même rapidement, en disant « attention lui, c'est très difficile psychologiquement, il faut y aller doucement ». Petit à petit tu creuses, tu ne vas pas faire un dossier [...] mais voilà, au moins de dire il y a deux, trois éléments, c'est compliqué. Après, il y avait des ULIS en plus, donc, mais si on me dit déjà que c'est des ULIS... je, j'ai un regard différent. Tu parles différemment [PEMU0306].

La tension mise en évidence ici est relative au fait que le manque de communication de l'enseignante du collège mette l'enseignant de l'EMCS en difficulté – et dans l'embarras. Ce dernier, parce qu'il n'est pas au courant de la situation familiale de certains élèves, est pris au dépourvu lorsqu'il se rend compte que les « problèmes de « comportement » qu'il rencontre avec une élève en particulier, peuvent être saisis à l'aune de sa situation personnelle, particulièrement instable – et qu'il doit à ce titre amender sa manière de travailler avec cette élève s'il souhaite mener à bien son travail dans l'OAE. La catégorisation mobilisée par cet enseignant, manifeste une attente de communication minimale avec les enseignants du collège impliqués dans l'OAE. Elle s'exprime de façon vigoureuse parce que l'absence d'information sur les élèves est un obstacle au travail. Ici comme ailleurs, elle peut découler du déficit d'expérience de certains acteurs ou encore de leur relative impréparation, qui repose davantage sur l'architecture du dispositif en question⁴¹¹.

Cette attente de communication s'adresse également à d'autres acteurs plus périphériques – mais tout aussi importants – tels que les directions d'écoles où s'organisent les dispositifs ou encore les coordinateurs et coordinatrices, qui sont bien souvent dans les cas que nous avons retenus, des membres de l'administration municipale ou encore des directions d'EEA. Aussi, il est fréquent de trouver, par exemple du côté du Périscolaire Ludonais, le transfert d'informations vis-à-vis des directions et des coordinateurs, érigé en nécessité impérieuse, ce qui peut s'entendre dans la mesure où comme le rappelle avec humour un intervenant dans le Périscolaire pour « *faire accorder des pianos, il faut avoir l'autorisation de la mairie, il faut avoir l'autorisation du directeur, il faut avoir plein d'autorisations donc c'est vraiment compliqué* » [PEMA1104]. En effet, la teneur bureaucratique de la coordination induite par un partenariat impliquant une administration publique frappe souvent des enseignants de la musique habitués, particulièrement dans le domaine associatif, à un fonctionnement plus informel, organisé en référence à un principe de justice « domestique » pour reprendre la typologie proposée par Boltanski et Thévenot (1991). Aussi, le formalisme des relations hiérarchiques, des formulaires administratifs, des personnes par lesquelles il faut

⁴¹¹ Dans le cas du Périscolaire Ludonais, un enseignant tient à souligner au cours de l'entretien que « *les instits ils ont appris en septembre qu'ils avaient des interventions en périscolaire, ça s'est fait... je dis les choses crûment mais ça s'est fait à l'arrache et résultat les gens qui sont là en périscolaire, pour certains, ils ont été mais euh... catapultés dans un contexte [...] et on leur a dit « débrouillez-vous, le projet c'est ça ! »* » [PEMA1102].

obligatoirement passer est souvent constitué en obstacle au travail dans ces circonstances⁴¹², comme le déplore cet enseignant :

On a juste une coordonnatrice qui nous ouvre la salle et qui nous dit bonjour mais on est livrés à nous-mêmes. C'est pour ça que c'est problématique parce que tout doit passer par elle en termes de communication avec les parents, en termes de logistique, tout ça... Voilà, on perd beaucoup de temps [PEMA1108].

La verticalité décrite ici, propre à un fonctionnement bureaucratique, met en évidence les limites, essentiellement exprimées en termes de « perte de temps », ressenties par les enseignants dans le transfert d'information. Si ces limites sont exprimées ici en référence à l'organisation du travail mais elles se manifestent également sous la forme de critiques directement adressées aux coordinateurs, accusés de n'être pas suffisamment réactifs aux problèmes rencontrés durant les situations de travail, obligeant les enseignants à « demander dix fois par mail » [PEMU0304] les choses avant qu'elles soient prises en compte ou à devoir se contenter de « beaucoup d'échanges virtuels mais [de] très peu d'échanges en face-à-face » [PEMA1107]. Aux désagréments causés par la verticalité de l'organisation du travail, on peut ajouter que l'impréparation manifeste du partenariat sur lequel repose notamment le Péri-scolaire entraîne des postures de résistance – sur lesquelles les enseignants de la musique n'ont aucune prise – chez certains acteurs non-enseignants des dispositifs, qui n'hésitent dès lors pas à faire de la rétention d'information pour protester contre la venue des enseignants de l'EMAL dans les écoles primaires :

Donc on a eu des groupes un peu fluctuants, des manques d'information aussi parce que le péri-scolaire n'est pas l'Éducation nationale. Donc c'est certains directeurs qui ne sont pas très chauds pour avoir des gens chez eux [...] Donc dans la mise en place c'est un peu compliqué [PEMA1104].

Loin de n'être que le résultat malheureux d'un dispositif conçu « à la va-vite », cette tension se retrouve dans de nombreux exemples cités par la littérature sur les projets artistiques au sein de l'Éducation nationale et illustre d'une certaine façon les résistances passives qui s'organisent en réponse à une forme d'injonction partenariale qui ne fait pas sens de la même façon pour tous les acteurs (Ruppin, 2015 ; Carraud, 2012 ; Filiod, 2010).

⁴¹² On peut également imaginer, ce que nous ne pourrions pas montrer faute de n'avoir pas interrogé les directions d'écoles primaires, que les enseignants de la musique ont pu commettre certains faux-pas en ne respectant pas le fonctionnement normé de l'administration municipale ou de l'Éducation nationale.

À l'issue de ces quelques lignes, on peut retenir que l'allongement du réseau d'acteurs induit par la mise en place de dispositifs ne va pas sans une forme de bureaucratisation des relations de travail, principalement justifiée par les nécessités de la division du travail (à chacun son métier). L'incertitude qui découle de cette division du travail, notamment sur les rôles de chacun, les positions à tenir, les publics à côtoyer érigent la circulation de l'information en impératif catégorique pour les enseignants de la musique. Les enseignants de la musique impliqués dans les dispositifs surnagent bien souvent dans une organisation bureaucratique du travail qui leur est étrangère et ne favorise pas leur acclimatation dans un environnement de travail différent. Cette difficulté ne semble pas due à une incompetence des enseignants mais bien davantage à des déficits dans le transfert des informations et l'organisation du travail. Les attentes qui découlent de cette organisation sont essentiellement adressée vers les partenaires non-enseignants qui sont bien souvent ceux qui organisent administrativement le fonctionnement du dispositif.

2.3.2.2- Partager équitablement le travail

Certaines attentes concernent plus précisément les collectifs d'enseignants de la musique intervenant dans les dispositifs. À ce titre, on remarque dans les discours enseignants une certaine insistance sur un besoin de justice lié à la répartition des tâches inhérentes au travail dans les dispositifs. Pour le dire simplement, il est attendu que le travail soit partagé équitablement entre les différents enseignants de la musique, comme l'illustre cet extrait d'entretien qui fait référence à l'OAE :

Là, on a fait 4 groupes à chaque fois, mais il n'y a qu'une instit quoi [...]. Déjà, ça veut dire pendant qu'elle est dans le groupe avec la clarinette, les trois autres groupes sont livrés qu'avec le prof. Et puis moi en percu, en plus, j'ai les cancrs, pour la simple et bonne raison que les instruments on s'en fout, ça vaut pas cher. Et puis, ils sont incassables, tu vois. Par rapport à un hautbois ou une clarinette. Donc [ma collègue] au Hautbois, elle prenait les quatre élèves – parce qu'elle avait que quatre – les plus précautionneux [...]. Finalement, elle a les meilleurs [PEMU0306].

Comme l'illustre cet extrait, la dénonciation de l'inéquité dans le partage des tâches ne se fait pas de façon abstraite. Elle se caractérise en référence à certaines situations dans le dispositif,

ici le travail par pupitre⁴¹³ ; de certains acteurs au sein du dispositif, comme l'enseignante qui est perçue comme un adjuvant disciplinaire et les « cancrs » qui composent le public spécifique auquel cet enseignant doit s'adresser ; et enfin sur la « qualité » des instruments de musique, qui serait au fondement du partage des élèves. On observe ainsi chez cet enseignant une forme d'assimilation du travail en pupitre à du sale boulot, non pas parce que la tâche en elle-même est dégradante mais parce que les conditions dans lesquelles elle doit se dérouler la rendent plus complexe que pour les autres collègues musiciens-enseignants et tendent à lui faire comprendre la moindre valeur de son travail : le public visiblement plus difficile que les autres élèves, l'absence de l'enseignante pendant le travail en pupitre, le fait que les collègues aient pu avoir les élèves les plus « précautionneux » et que les percussions soient affiliées au manque de soin supposé des « cancrs » constituent les ressorts de cette interprétation. L'importance accordée au partage équitable des tâches peut s'appuyer également sur la compétence même des collègues enseignants de la musique avec qui on est amené à travailler. C'est en somme ce que souligne cette enseignante du périscolaire Ludonais, qui se retrouve à devoir travailler davantage pour « récupérer » les nombreuses erreurs dues au manque d'expérience d'une des collègues avec qui elle intervient :

Moi je me suis retrouvée en maternelle avec une fille qui a 19 ans et qui a jamais fait ça, qui n'a jamais fait de collectif encore moins de périscolaires. Et au niveau de la discipline et des cours elle est complètement larguée, je ne comprends pas trop pourquoi ils l'ont mise là-dedans de prime abord. Elle me fout souvent dans le caca parce que je dois récupérer ce qu'elle fait [...] et elle-même elle est pas bien à cause de ça parce que c'est difficile la discipline avec ces enfants-là et c'est compliqué à gérer [PEMA1109].

Cette autre situation illustre les difficultés qui peuvent être rencontrées par les enseignants dans le partage des tâches. Ici on observe à quel point la discipline, le maintien de l'ordre peut-être un sujet particulièrement délicat quand il s'agit de se partager le travail. Dans la mesure où ce travail n'est pas nécessairement le plus valorisé au sein du dispositif et qu'un collègue peine à l'accomplir l'alourdissement des tâches liées à la discipline peut être perçu par certains comme un obstacle à la bonne réalisation du dispositif ou encore même à son intérêt. L'importance de ce partage équitable des tâches et des décisions relatives à

⁴¹³ Dans la mesure où l'OAE est bien souvent organisé sur le modèle de l'orchestre (contrairement à DEMOS, il est néanmoins possible d'observer des ateliers labélisés OAE mais qui s'organisent au départ du modèle de la *batucada* ou de la *fanfare*), le travail par pupitre ou par instrument peut s'avérer fréquent entre les phases de mise en place collective.

l'organisation des séances de travail se retrouve également dans *Anacrouse*, à l'instar de cet enseignant qui décrit la prise de décision dans le dispositif :

Il faut souvent qu'on soit d'accord tous ensemble [...] sans que quelqu'un soit lésé dans le groupe et des fois c'est un peu compliqué [...]. Si on prend une décision à quatre je ne voudrais pas que [ma collègue] elle ne soit pas d'accord avec cette décision et qu'elle l'accepte vraiment à reculons parce qu'on est trois contre elle. Le but c'est quand même qu'on soit un peu tous d'accord. Et du coup c'est un peu compliqué parce qu'on marche tous sur des œufs pour pas blesser les uns et les autres [PCC0203].

Ce verbatim éclaire le revers du partage des tâches, souligné dans les extraits précédents. En effet, il met en évidence tout à la fois l'importance accordée à la collégialité dans le travail quotidien et les problèmes qui découlent du maintien de cette dernière. En effet, travailler à plusieurs, c'est s'occuper à maintenir l'équilibre entre les différents participants, c'est faire en sorte que personne ne se sente lésé par une décision. Aussi est-il intéressant de souligner que ce travail de maintenance de la relation entre enseignants dans le dispositif est loin d'être aisée et peut mener à des situations inconfortables, comme semble le dire cet enseignant.

2.3.2.3- Prévoir

Une dernière attente liée au fait de « compter sur les autres » semble spécifiquement adressée aux coordinateurs des dispositifs. Elle est relative au fait que ces derniers fassent preuve d'une certaine anticipation, d'une certaine prévoyance quant aux différents éléments qui organisent le dispositif. Ici, il peut s'agir d'emplois du temps, de livraisons de matériel, de la mise à disposition de locaux ou encore de la production même des moyens de la coordination, comme l'organisation de réunions. À nouveau, cette attente se donne à voir particulièrement clairement au moment où elle n'est pas remplie, à l'instar des nombreux problèmes de logistique qui sont rencontrés dans le cas de l'OAE de Cailloux-sur-Saône et du Périscolaire de Ludon :

On nous dit au mois de février « quand même, il y a un spectacle sur l'Odyssée, ça serait bien qu'il y ait un lien avec l'OAE ». Donc hop, en février on a su ce qu'on allait faire comme spectacle. Donc la maîtresse elle a fait un texte sur le voyage en 80 jours, elle a fait un boulot de folie, ils connaissent leur texte, ils ont des déplacements et nous on fait de petites scènes de musique un peu sur chaque... sur plusieurs pays, les îles, l'Afrique, tout ça. Et malgré ça on est en conflit perpétuel parce que [l'enseignante] aurait aimé qu'on fasse une répétition en

plus parce que la date est donnée. Donc [le directeur de l'EMCS] a dit « non, on peut pas ». Trois semaines avant pour trouver une date qui convienne à quatre personnes bah... compliqué, il a même pas fait un doodle, il a dit, mais est-ce qu'il peut faire un doodle, c'est lui le coordinateur, est-ce qu'il peut faire un doodle ? Rien, on a rien eu. Donc là on sait pas qui va transporter le matos pour aller jusqu'au collège, est-ce qu'on répète la semaine d'avant et elle, elle n'a pas de réponse de son coordinateur, du coordinateur du projet [PEMU0304].

Cette attente de prévoyance est directement liée au fait de savoir « où on met les pieds » et elle résonne à ce titre particulièrement avec le besoin de réduction de l'incertitude associé au travail dans les dispositifs. C'est ce qu'illustre l'extrait précédent. Le défaut d'anticipation des coordinateurs place les enseignants dans des situations particulièrement épineuses en ce qu'ils doivent à la fois gérer le retard induit par le défaut de prévoyance et les conséquences de ce retard, *i.e* se débrouiller pour poser un rendez-vous avec l'enseignante du primaire et gérer les tensions qui sont provoquées par la difficulté à trouver un terrain d'entente. On voit donc à quel point l'attente de prévoyance est liée au travail dans les dispositifs : c'est la prévoyance des coordinateurs qui permet aux enseignants d'agir dans les dispositifs, un défaut du côté des premiers entraîne nécessairement des ratés et des tensions du côté des seconds.

Un autre point que nous pouvons mentionner relativement à la question de la prévoyance, c'est la manière dont cette attente illustre à merveille la matérialité des dispositifs. En effet, nous avons remarqué que cette attente se manifestait tout particulièrement quant le matériel venait à manquer, que les objets n'étaient pas présents là où il fallait ou encore que la situation venait à s'effondrer parce que les outils nécessaires pour travailler font défaut. Ainsi, à Ludon comme à Cailloux-sur-Saône, on trouve des enseignants qui fustigent le manque de préparation de la direction et des coordinateurs en soulignant pêle-mêle « le liège qui s'en va » sur les instruments prêtés [PEMU0304], l'absence « de matériel à disposition » en dépit des demandes répétées [PEMA1107], le fait de n'avoir « toujours pas de piano [...] en février, alors que le dispositif a commencé en septembre » [PEMA 1109], le choix de n'avoir réservé qu'une seule « salle pour essayer de faire jouer tout le monde » alors que le dispositif nécessite de travailler en petits groupes [PEMA1110] ou comme le résume cet enseignant du Périscolaire :

on perd du temps sur des brouilles hein, sur... on veut des chaises et on les a pas du coup on met un quart d'heure sur les trois quarts d'heure à trouver des chaises. On demande une

communication aux parents on a attendu plusieurs semaines voire plusieurs mois avant que les parents aient une communication... voilà. Enfin c'est ce genre de choses... La méconnaissance de notre venue dans l'établissement, sachant que les parents paient pas quoi.... [PEMA1108].

Quand les instruments ne sont pas au rendez-vous, quand il manque des chaises, quand le local prévu n'est pas adapté à la pratique collective ou encore quand les emplois du temps des différents intervenants sont trop capricieux pour se rencontrer, le travail de coordination devient visible et l'on comprend toute l'importance qu'il revêt pour les enseignants : il permet de lutter contre les incertitudes, contre les difficultés inhérentes à la division du travail qu'impliquent ces dispositifs et surtout, il doit être à même de comprendre les besoins des enseignants, leur travail, en amont. Ces deux extraits mettent en évidence le fait que le travail de coordination est une partie intégrante du collectif de personnes qui font advenir le bon déroulement des opérations au sein d'un dispositif.

2.3.3- Être reconnu par le collectif

Une dernière attente normative est liée au fait de se sentir reconnu par le biais de l'exercice de son travail, comme un individu partie prenante d'un collectif. Cette attente de reconnaissance s'exprime alors logiquement en référence à un ensemble élargi de personnes et d'objets dont l'assemblage fait sens pour les enseignants.

Cette attente de reconnaissance devient particulièrement visible au gré de situations de travail marquantes, notamment celles au travers desquelles il est perçu un décalage entre le travail qui est initialement prévu, prescrit officiellement par le dispositif et le travail qui est effectivement réalisé – l'écart entre les deux étant généralement un bon indicateur pour juger de la reconnaissance des enseignants dans le réseau de parties prenantes. Cette reconnaissance s'entend ici selon un double sens, tout d'abord celui d'être reconnu par ses collègues non-enseignants comme le mandataire d'une tâche bien précise (savoir ce que signifie être enseignant et ce que ces personnes-là font) et celui, plus classique, de se voir signifier par ces mêmes personnes l'intérêt de sa présence, de son travail (être estimé en retour du travail que l'on accomplit). Pour illustrer cette attente on peut par exemple citer cette enseignante qui, en référence à un collègue de l'EMCS qui travaillait en partenariat avec le centre social, ironisait sur le fait que ce dernier devait « passer le balai en arrivant parce qu'il y avait encore les cotillons du bal de la veille » [PEMU0301]. Cet exemple sonne comme un avertissement

adressé aux collègues sur ce qu'il en coûte de travailler en dehors de son établissement : travailler avec d'autres à l'extérieur, c'est s'exposer à voir son travail et/ou sa personne ignorée (les partenaires ne prennent pas la peine d'aménager les lieux pour l'enseignement) et se voir confier des tâches éloignées de son travail. Aussi, à l'instar de cet exemple dont on sait qu'il a pu circuler en boucle dans l'EEA comme une boutade quelque peu cynique adressée à ceux qui travaillent hors les murs, plusieurs enseignants soulignent dans quelle mesure l'adéquation entre ce qui était prévu en termes de tâches de travail et ce qui est effectivement réalisé est important pour eux. On retrouve cette attente exprimée au moment où des enseignants se trouvent à devoir assurer eux-mêmes des tâches *a priori* organisées par d'autres, comme par exemple charger eux-mêmes des instruments qui devaient être déplacés par la municipalité [PEMU0305]/[PEMA1112] ou encore lorsqu'ils doivent eux-mêmes assurer des tâches de coordination [PEMU0302]. Le ressenti de ce décalage peut également se manifester sur des situations moins graves mais qui remettent plus directement en cause la licence et le mandat des enseignants de la musique dans les dispositifs, à l'instar du manque de confiance exprimé par certains enseignants de primaire à qui les enseignants de la musique doivent rappeler « qu'ils sa[vent] faire, parce qu'[ils ont] des classes d'enfants, [qu'ils savent] faire un travail sur l'année » [PEMA1104]. Ce décalage se manifeste alors souvent, comme le soulignent plusieurs enseignants par une certaine amertume vis-à-vis du dispositif, à l'instar de PEMA1108 qui souligne que le périscolaire « c'est la merde, il faut le dire » ou encore de PEMA1102 qui constate que « ça s'est fait à l'arrache, sans véritable projet, sans réflexion, sans rencontre avec l'équipe ». Ce sentiment de surnager dans le dispositif parce que faire fonctionner ce dernier dépasse les compétences des enseignants impliqués s'exprime ainsi sous la forme d'un malaise, d'une lassitude de n'être pas entendu, compris et mis en situation de pouvoir travailler correctement :

J'ai l'impression qu'on a été envoyées à la guerre, à avoir été envoyés dans les écoles maternelles et toutes les personnes avec qui j'ai discuté qui sont dans la même situation que moi se sentent pas forcément super à l'aise dans cette situation [PEMA1107].

Ce sentiment de n'être pas reconnu comme enseignant, parce que tout autour pousse à comprendre les choses ainsi (les chaises qu'il faut aller chercher, les salles qui ne sont pas adaptées, les instruments qui ne sont pas encore commandés, le public qui n'est pas disposé à travailler...) amène les enseignants à ne plus reconnaître leur travail comme de

l'enseignement, au point de le considérer comme de « l'animation », comme ne manque pas de le souligner cet enseignant :

Du coup parfois on a l'impression d'être un peu des animateurs [...] y'a des conversations où on est souvent d'accord sur le fait de dire que souvent c'est de l'animation ce qu'on fait et après il y a des tons plus ou moins... y'en a qui disent "c'est plus ce que c'était, ils foutent plus rien, ils sont cons" et voilà (elle rit). Et d'autres qui disent "ça a changé, voilà, on fait plus vraiment le même métier", y'a des visions plus ou moins positives [PEMU0301].

L'allusion à l'animation est loin d'être anodine dans une profession qui s'est bâtie contre l'animation socio-culturelle, le dilettantisme et qui s'est progressivement affirmée à partir d'une idée de virtuosité, d'ascétisme et de professionnalisation. Cette allusion au fait d'avoir dépassé les frontières de la profession en braconnant sur les terres de l'animation traduit la gêne qui peut être ressentie par certains enseignants qui, assimilés et s'assimilant à des animateurs, ne reconnaissent plus vraiment leur travail. Par conséquent, l'idée selon laquelle « on fait plus le même métier » [PEMU0301] est partagée par plusieurs enseignants qui participent à ces dispositifs, ce qui nous interroge particulièrement sur cette attente de reconnaissance.

**

L'étude des attentes normatives exprimées par les enseignants relativement au travail à plusieurs mettent en évidence que cette notion, que nous n'avons pas ici cherché à définir précisément, renvoie à un ensemble élargi d'individus, de règles et d'objets qui ne se limitent pas aux seuls collègues avec qui on travaille en personne. Ces attentes sont hétérogènes et témoignent du fait que composer avec un ensemble élargi de personnes n'est pas donné, et que cette situation recompose assez fortement les appuis sur lesquels se reposent habituellement les enseignants pour travailler. En effet, l'allongement des réseaux d'objets et d'humains qui prennent partie à ces dispositifs induisent une organisation du travail différente, souvent caractérisée par une division du travail rigide, bureaucratique avec laquelle les enseignants peinent à composer. Aussi, cette incertitude met en évidence des attentes qui, on peut faire l'hypothèse sans trop de risque, ne sont guère structurantes dans l'habituel du travail. En effet, la circulation de l'information, la prévoyance ou encore la reconnaissance de son travail deviennent des attentes capitales dans une organisation collective du travail où ce que l'on fait dépend pour tout ou partie des autres.

2.4- Faire un travail de qualité

Une dernière attente exprimée par les enseignants est relative à la qualité de leur intervention dans les dispositifs. Comme le soulignent les quelques travaux qui se sont penchés sur le travail des enseignants artistique et des médiateurs culturels (Eloy et al., 2021 ; Pégourdie & Messina, 2013), cette idée de la qualité s'organise en référence à deux pôles distincts, un premier qui s'axe sur la dimension artistique du travail, en écho aux pratiques de référence de la profession (l'orchestre par exemple) et une autre qui tend à se concentrer davantage sur l'idée d'animation, d'expérience, de découverte, autonomisant ainsi la position d'intermédiaire qu'ils occupent. Cette partition, qui ne s'oppose par ailleurs pas toujours, se retrouve également dans les propos des enseignants que nous avons pu interroger ici. La question de la qualité du travail se pose enfin au prisme des conditions mêmes de l'exercice du travail dans le dispositif qui, peut parfois s'opposer à l'idée de qualité, quelle que soit d'ailleurs la définition du terme.

2.4.1- Faire vivre une expérience humaine

Plusieurs enseignants identifient la qualité de leur intervention à l'aune de la qualité du lien produit au cours de l'activité avec ses destinataires. En somme, c'est davantage l'expérience produite au cours de l'atelier ou du dispositif qui importe. Le produit fini, ou encore la qualité musicale des interventions n'est pas ce qui est mis en avant pour ces enseignants. D'après ce que nous avons pu analyser dans les entretiens, cette attente s'organise à partir de la mise en avant d'une forme d'expertise vis-à-vis des enfants dont on peut penser qu'elle permet de requalifier symboliquement le fait de se reconnaître pour certains enseignants ce qui peut être qualifié par d'autres d'animation. C'est ce que semble souligner cet enseignant du péri-scolaire Ludonais, qui souligne plus haut dans son entretien qu'il ne « parle jamais de l'enseignement sans l'animation et [...] de l'animation sans l'enseignement » :

Donc je fais de la pratique vocale c'est vrai mais je leur fais aussi apprendre les notes, de manière ludique [...] je leur fais prendre conscience du rythme, des décibels aussi, de l'acoustique aussi, plein de questions annexes qui touchent à la musique de manière générale et que je vais essayer d'aborder de manière différente dans le péri-scolaire, pour essayer de se concentrer sur la pratique vocale qui peut être difficile encore une fois sur une séance d'une heure. Après ce qui compte de mon côté c'est surtout le fait qu'ils passent un bon moment, qu'ils découvrent de nouvelles choses. C'est pas que le contenu est pas important... C'est juste

que c'est de l'initiation et je me donne pas... je me donne pas d'objectifs proprement musicaux. L'idée c'est vraiment de se faire plaisir, de passer un bon moment [PEMA1112].

S'il propose une hiérarchie claire entre les objectifs que se fixe cet enseignant, cet extrait nous informe sur l'intrication des tâches qui lui est sous-jacente. La musique n'est pas opposée à l'expérience du dispositif mais constitue plutôt un objectif secondaire, position qui se trouve également défendue par cette enseignante d'*Anacrouse* :

En fait il faut se dire bah, c'est pas... ça ne va pas être des techniciens de la clarinette mais voilà, en tout cas ceux qui ont continué la clarinette, j'en ai deux qui viennent du dispositif de l'année dernière, ils ont vraiment ce plaisir quoi, ils arrivent en cours et... vraiment quoi ! [PCC0211].

Cette attente normative n'est pas nécessairement la plus répandue dans les discours des enseignants, raison pour laquelle nous proposons de passer à la suivante.

2.4.2- Défendre la qualité artistique

La question de la qualité du travail effectué se pose pour la majorité des enseignants que nous avons interrogés dans des termes différents qui sont ceux de la qualité musicale, de la qualité artistique du projet réalisé. Si bien sûr ces enseignants ne dénigrent pas l'idée qu'il faut que le dispositif soit un moment où l'on se fasse plaisir, que l'on soit enseignant ou participant (voir les lignes précédentes), ils évaluent l'intérêt général du dispositif à partir de la qualité musicale de leur travail, qualité qui se jauge au départ d'un grand nombre d'éléments parmi lesquels les productions publiques occupent une place de choix (Chagnard, 2017).

Ces évaluations s'appuient souvent sur des situations ou des catégories qui peuvent paraître anodines pour le profane mais qui ont toute leur importance pour les enseignants de la musique et traduisent tout l'intérêt que ces derniers portent à la qualité musicale de leur intervention. Dans nos données, il apparaît qu'une première manière d'approcher cette attente normative de qualité est liée à la personne même de l'intervenant, qui convoque un soi-musicien comme appui pour l'évaluation d'une situation. On peut ici prendre l'exemple d'un professeur de percussion recruté pour l'OAE à l'EMCS et qui voit dans les missions qu'on lui propose, un décalage manifeste avec son domaine d'expertise en tant que musicien et par conséquent le signe d'un travail de mauvaise qualité dans un dispositif qui pâtit nécessairement de ce décalage. Percussionniste classique diplômé d'un conservatoire national

supérieur, membre d'un ensemble reconnu de percussions, ce dernier s'identifie très fortement à son domaine de spécialité, la musique savante occidentale, et s'émeut de ce qui est inscrit sur sa fiche de poste, à savoir animer un atelier de percussion africaines :

C'est complètement stupide parce que je ne connais absolument rien aux percus Africaines. Alors je sais faire quatre doubles croches, deux croches sur un djembé, c'est pas un problème. Je sais taper dessus fort quitte à me faire mal aux mains, mais c'est pas un problème. Par contre, je connais absolument aucune... la tradition, la culture du djembé. Mais rien. Et c'est une grosse connerie de dire « mais tu dois faire des percus africaines ». Bah non, moi, je veux bien faire des ateliers rythmiques si tu veux je peux faire des trucs de percu, des trucs voilà... mais percus africaines, c'est un peu débile [...] on a joué deux fois avec les percus Africaines et tout le monde m'a dit « oui c'est super ». Moi, j'ai fait des trucs vraiment hyper basiques pour moi, [...] mais tout le monde m'a dit que c'était super bien. Chose incompréhensible. Mais tout le monde est hyper content, alors que franchement, ça, pour moi, ça ne volait pas très haut [PEMU0306].

L'extrait d'entretien réalisé avec cet enseignant nous informe tout à la fois sur le « schème de perception » au travers duquel il interprète ce qui est inscrit sur sa fiche de poste, l'évaluation qu'il produit de son propre travail et par extension, celle du dispositif dans lequel ce dernier s'inscrit. Sur la question du schème de perception, cet extrait nous semble tracer un lien objectif entre le domaine de compétence de cet enseignant en tant que musicien et sa capacité à enseigner correctement le djembé et plus largement les percussions africaines. En effet, en soulignant qu'il ne connaît absolument rien aux « percus Africaines », cet enseignant, percussionniste virtuose par ailleurs, modère, voire invalide sa capacité à enseigner cet instrument correctement. Il dénigre sa capacité à enseigner le djembé non pas à partir de sa maîtrise technique, qu'il met en avant (« je sais faire quatre doubles-croches »), mais par le fait qu'il ne connaît pas « la culture du djembé », renvoyant de façon floue à l'idée d'une maîtrise préalable d'un répertoire, d'une tradition musicale ou d'un corpus anthropologique nécessaire à l'enseignement de l'instrument. Trouvant ce décalage trop difficile à porter, cet enseignant considère que la tâche qui lui est demandée relève de la « connerie[s] ». Ces premières lignes nous amènent à formuler une première tentative de définition du schème de perception par lequel cet enseignant interprète la tâche qui lui est demandée. Ce schème s'organise donc, selon nous, d'après une définition élargie de la compétence musicale, compétence qui ne se limite pas qu'à la maîtrise technique d'un outil mais qui s'élargit à celle d'un répertoire, d'une histoire ou encore d'une tradition. Loin d'être neutre, cette manière de

voir les choses nous semble s'ancrer dans une définition experte de la pratique musicale, définition selon laquelle la transmission d'une pratique donnée n'est possible qu'à la condition que l'enseignant maîtrise tous les aspects de cette pratique. Voyons dans quelle mesure la suite de l'analyse confirme ou non cette tentative de définition.

Dans cet extrait, cet enseignant présente l'opposition radicale entre la perception de ses collègues l'ayant vu à l'œuvre en matière de percussions africaines (c'est « super ») et sa propre perception de cette performance (c'était « hyper basique »). Ce dernier en conclut que la situation est « incompréhensible » pour lui parce que sa prestation « ne volait pas très haut » à l'aune des critères de « compétence » définis plus haut. Aussi devine-t-on que le décalage entre la piètre performance de cet enseignant (selon ses propres critères) et l'accueil enjoué de ses collègues, tend à délégitimer le dispositif dans lequel cette pratique s'inscrit et plus largement les collègues qui n'ont pas su voir la supercherie, collègues dont on pourrait dès lors supposer qu'ils ne sont pas au niveau, encore une fois, d'après les critères définis ci-dessus.

Pour terminer la description de ce schème de perception, il nous semble que ce qui paraît incompréhensible pour cet enseignant, c'est le fait que le modèle de l'enseignant expert virtuose auquel ce dernier s'affilie plus ou moins tacitement soit ici mis à l'épreuve d'une situation dans laquelle il n'est pas attendu un musicien spécialiste mais un enseignant capable d'initier à une pratique de la percussion qui n'a pas pour finalité de fabriquer des professionnels du djembé mais plutôt des débutants. S'il n'est pas question ici de critiquer l'idée d'une compréhension de la culture ou du contexte dans lequel s'inscrit une pratique musicale donnée⁴¹⁴, ce qui est mis en évidence ici, c'est qu'une définition de soi en tant que musicien expert-virtuose constitue une ressource pour évaluer les dispositifs dans lesquels on travaille, et que la définition du bon travail qui en ressort de cet appui-là s'organise au départ d'une qualité musicienne, d'une forme d'excellence artistique que l'on s'applique à soi pour

⁴¹⁴ On peut souligner que c'est avec beaucoup moins de zèle que cette question est posée dans la pratique musicale traditionnelle qui est celle des conservatoires. Pour ne prendre qu'un exemple, l'instrumentarium utilisé par les percussionnistes est un assemblage mondialisé, une collection d'objets divers (pas toujours définis comme « musicaux » au départ) qui s'ignore bien souvent en tant que telle. Cet assemblage n'est en effet que peu souvent questionné à l'aune de son histoire, de la provenance géographique ou culturelle de ses parties et encore moins vis-à-vis de sa signification en tant qu'ensemble fini. Aussi l'oscillation entre un discours de l'instrument de musique comme outil décontextualisé – résumé à sa maîtrise technique – et un discours de l'instrument de musique comme signe culturel – qui s'organise souvent sur le mode du mépris ou du néo-colonialisme (Piolat, 2011) nous semble devoir être analysé à l'aune de ses usages en situation, ce que nous n'avons pas fait ici.

légitimer qu'on l'applique aux autres et particulièrement à la qualité artistique des dispositifs dans lesquels on est amené à intervenir.

Au-delà du renvoi à soi, l'idée que l'évaluation d'un dispositif puisse se faire à l'aune de la qualité artistique de ce qu'on y fait se retrouve chez de nombreux autres enseignants directement accolés à des pratiques particulières qui sont censées, de par leur qualité artistique, se différencier du repoussoir qu'est l'animation, à l'instar de cette enseignante de L'EMAL qui a refusé de participer au périscolaire :

[Le directeur de l'EMAL] nous avait assuré que l'on serait professeurs en périscolaire. Nous on y croyait pas trop. Franchement. Moi je pense que c'est plus de l'animation, tu peux pas... enfin je ne sais pas. Dans les écoles primaires moi j'ai l'impression de faire de la musique hein, quand je les entends chanter, quand je les fais chanter j'essaie de leur apporter voilà, c'est pas que... c'est pas de la garderie je veux dire, on essaie de monter des projets et de faire de la musique. J'ai envie que ça soit abouti. L'année dernière j'en avais les larmes aux yeux tellement c'était beau, je suis partie à la fin des répétitions parce que je pleurais je me disais « bientôt, je les entendrai plus chanter comme ça ». Donc voilà j'essaie de faire de la musique de partout quoi quand même. Mais c'est vrai qu'en périscolaire je trouvais que c'était chaud [PEMA1116].

Il peut être intéressant de souligner pour commencer que cette enseignante est une habituée du périscolaire et des interventions musicales en milieu scolaire dans la mesure où elle est musicienne intervenante depuis plusieurs années dans une ville située à quelques kilomètres de Ludon. Néanmoins, contre le repoussoir de l'animation qui est d'ailleurs fréquemment associé aux musiciens intervenants et contre lesquels ces derniers doivent souvent se battre (Lebon, 2014, p. 17-25), cette enseignante souligne une certaine idée de la qualité musicale qu'elle érige en caractéristique principale de son travail (« j'ai envie que ça soit abouti ») contre les écueils auxquels peuvent pousser certaines situations (« c'est pas de la garderie »). L'appuie sur choc esthétique qu'elle éprouve à l'issue de son travail avec les enfants est d'ailleurs là pour en assurer la personne avec qui elle s'entretient. Aussi, l'impossibilité d'aboutir à ce résultat musical est un point non-négociable pour certains enseignants qui, à l'instar de cette enseignante de l'EMCS, peut mener à refuser de rejoindre un dispositif comme l'OAE :

Alors mon métier c'est faire aimer la musique et on ne pouvait pas le faire. C'était former à la musique que je pouvais pas faire. Voilà, je pouvais pas faire aimer la musique, je pouvais pas

former à la musique, donc je faisais de la garderie au lieu de faire de la musique. Pour moi c'était trompeur, c'était trompeur, c'était abuser les enfants, abuser l'école, abuser la musique tout simplement [PEMU0303].

Ces deux discours sur la qualité musicale, s'ils partagent avec le précédent l'idée d'une centration sur le fait de faire des choses « abouties » pour reprendre le terme utilisé par la première enseignante, nous semblent quelque peu nuancer la position exprimée par l'enseignant de percussion cité précédemment en ce qu'il ne recouvre pas nécessairement l'idée d'une expertise ou d'une virtuosité attendue de la part des élèves mais seulement celle d'une production évaluée à l'aune de critères artistiques. En effet, on peut retrouver ce discours « nuancé » sur la qualité artistique, auprès des enseignants de la Motte-du-Pic qui soulignent, les progrès musicaux réalisés par leurs élèves ainsi que la musicalité qu'ils ont développé au fil de leur participation au dispositif :

Ça joue déjà un tout petit peu. C'est à dire que d'abord... ils ont toujours envie d'être sur leur instrument, beaucoup, et ils vont plus vite, plus vite. Ils vont, plus vite ils sont... Ils ont été un peu dégrossis... peut être pas au point de faire deux années en une, si tu veux, il y a des maturités un peu différentes. Il ne s'agit pas d'aller à toute allure. On s'en fout d'ailleurs d'aller trop vite. Moi, j'ai pas envie de brûler les étapes, mais par contre, c'est vrai que du coup, rien qu'eux je les mets sur le projet création. On fait un petit projet de création à la fin de l'année [PCC0202].

Comme le montre cet extrait, les objectifs musicaux sont constitués en éléments importants de la qualité du travail des enseignants (« ça joue déjà un tout petit peu ») dans la mesure où elle juge les participants du dispositif suffisamment solides musicalement pour être envoyés sur un « projet de création ». Néanmoins, ces objectifs demeurent pondérés par l'enseignante qui souligne bien « qu'il ne s'agit pas d'aller à toute allure » et que cette question n'est par ailleurs pas la principale pour elle.

2.4.3- La fatigue des ruses du métier

Compte tenu des nombreuses incertitudes qui pèsent sur le travail qu'exercent les enseignants dans les dispositifs que nous décrivons depuis quelques pages déjà, la question des *ruses du métier* (Lantheaume, 2007) se pose ici avec une certaine insistance dans les propos des enseignants. En effet, l'absence d'un élève, le retard d'un collègue ou d'une livraison d'instruments, des locaux peu appropriés ou encore une clé qui s'est perdue dans la poche

d'un directeur d'école peu conciliant sont quelques-uns des contretemps avec lesquels les enseignants doivent composer au quotidien au sein des dispositifs que nous avons étudiés et ceci afin de garantir une certaine « qualité » du travail accompli, quelle que soit la définition qu'en retiennent les enseignants en question. Ces ruses, accommodations, ajustements consubstantiels à la possibilité de l'activité d'enseignement témoignent de l'engagement des enseignants dans des dispositifs qui tendent à exercer une certaine forme de pression sur leurs épaules.

Ainsi, dans un premier temps, parler de « ruses » ou plus platement d'adaptation tient pour les enseignants de l'absolue normalité, du geste commun, nécessaire. La pratique d'*Anacrouse*, pour les enseignants qui y participent, tient de l'ajustement constant des pratiques, des manières de faire, des objectifs d'apprentissage et des contenus pédagogiques. Pour les enseignants qui participent au dispositif, être capable de s'adapter d'une séance à l'autre tient de la nécessité et du plaisir du travail dans le dispositif :

Tout est prévu à l'avance, on bosse beaucoup en amont les cours mais les choses sont amenées à bouger en fonction des collègues et surtout des réactions des élèves. Bref, on essaie de s'adapter au fil de l'eau comme on peut et c'est ça qui fait l'intérêt du truc [PCC0202].

L'idée que le travail dans les dispositifs n'est jamais prévisible à l'avance et que l'adaptation à l'imprévu constitue un bon moyen de se dépasser, de progresser en tant qu'enseignant se trouve également dans d'autres dispositifs comme le périscolaire :

[Tu faisais comment du coup sans piano ?]

Bah j'ai fait ça [utiliser un vieux synthétiseur qui était disponible dans le grenier de l'EMAL] et ça m'a forcément mis en difficulté, mais ce que je trouve génial c'est que tu, tu rebondis tu expérimentes d'autres choses, tu fais ça en fait tu as pas le choix donc à un moment donné tu vas pas dire « j'ai pas mon clavier donc j'y vais pas ». Tu cherches d'autres solutions, c'est ça qui est génial, tu repenses forcément ton activité parce que moi je considère vraiment que c'est une activité là-bas. Puis c'est le BA-BA pour moi de l'enseignant, il doit repenser ce qu'il fait [PEMA1112].

Dans des dispositifs qui se caractérisent pour la plupart d'entre eux par un haut degré d'incertitude, « s'adapter » tient de la routine, du BA-BA du métier comme le dit cet enseignant. Ainsi, troquer un piano qui mettra plusieurs mois à arriver dans la salle de l'école

primaire contre un vieux synthétiseur que l'on a pu trouver en fouillant dans le grenier de l'école de musique constitue à la fois une difficulté supplémentaire, une solution et un moyen de progresser. Difficulté tout d'abord parce que l'instrument en lui-même ne se comporte pas comme un piano, ne nécessite pas le même matériel pour fonctionner (ce dernier peut fonctionner sans électricité, ce qui n'est pas qu'un détail) et ne propose pas les mêmes prises sur la situation, qui va devoir se recomposer en intégrant ce nouvel instrument. Positif ensuite parce que la saisie des prises offertes par le synthétiseur (qui offre une liberté de mouvement supérieure à celle du piano, une palette sonore plus vaste) et l'expérience de leurs résultats permet aux enseignants de « tenir » la situation et de garantir, d'une certaine manière l'issue de leur intervention. Elle offre enfin aux enseignants une occasion de développer leurs compétences pédagogiques et musicales en étant confrontés à un outil qu'ils n'auraient pas essayé autrement – ce que semble dire cet enseignant.

Aussi, l'issue positive de ces épreuves tendent à occulter certains aspects de la ruse qu'il est nécessaire de déployer pour maintenir des situations pédagogiques très incertaines. En effet, les ruses du métier sont une solution possible permettant de renverser à son avantage une épreuve dans laquelle on n'est pas nécessairement donné gagnant. Dans cette épreuve, beaucoup de choses se jouent et les entretiens menés avec les enseignants montrent que l'image que l'on renvoie en tant qu'enseignant y est particulièrement importante. À ce titre, on peut considérer, à l'appui de Goffman, que les dispositifs organisent un ensemble d'épreuves qui mettent tout particulièrement en jeu la *face* des enseignants⁴¹⁵ en tant que musiciens et professionnels de la transmission musicale. Un des enjeux du travail dans les dispositifs se rapproche donc ce que Goffman appelle le *face-work*⁴¹⁶, à savoir des « actions qui sont entreprises par quelqu'un pour maintenir la cohérence entre ce qu'il fait et sa *face* » (Goffman, 1955, p. 216). À ce titre, maintenir auprès des autres, que ce soient les collègues, les élèves ou les partenaires avec qui l'on travaille, l'image que l'on est apte et compétent dans la transmission musicale constitue un enjeu particulièrement important pour certains des enseignants que nous avons pu interroger, à l'instar de cette participante au péri-scolaire, qui a dû avec ses collègues, « ruser » deux mois durant, le temps que les instruments commandés soient livrés à l'école primaire :

⁴¹⁵ Goffman (1955) définit le concept de *face* comme « the positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular contact » (p. 213).

⁴¹⁶ Goffman (*Ibid.*, p. 216) ajoute que « le *face-work* sert à contrecarrer les « incidents », c'est-à-dire les événements dont les implications symboliques représentent une menace pour sa *face* ». On peut imaginer que ces incidents sont nombreux dans les dispositifs décrits ici.

[Vous avez fait comment du coup sans les instruments au départ ?]

On a commencé tard et on a présenté l'orchestre on a montré des vidéos d'orchestre, j'avais mon violon personnel en fait on a pas fait grand-chose. Ils ont touché mon violon, et cetera (elle rit). C'était un peu la honte quoi. T'es censé arriver pour bosser, tout le monde t'attend pour monter un truc d'orchestre et puis tu te retrouves à faire ça... J'avais un peu de mal à assumer pour tout te dire [PEMA1109].

Tenir les apparences constitue pour certains enseignants une épreuve difficile à assumer émotionnellement parlant. La honte ressentie par cette enseignante, honte qui découle de l'écart manifeste entre ce qu'elle a dû faire pour garder la *face*, faire tenir la situation et ce pour quoi elle était officiellement embauchée nous donne une idée de ce que peuvent coûter aux enseignants des « ruses » prolongées dans le temps. Cette enseignante juge rétrospectivement sa *face* dégradée par une situation qui a trop longtemps duré et qui la questionne sur son travail même (« on a pas fait grand-chose », « j'avais un peu de mal à assumer »). Cette expérience n'est pas exceptionnelle au sein du Péricolaire Ludonais, en témoigne cette autre enseignante qui est « fatiguée » de voir l'entièreté des situations reposer sur sa capacité à improviser pour compenser les manques chroniques du dispositif :

La coordinatrice périscolaire dans une des écoles où je vais m'a dit « ah c'est bien » quand j'ai apporté [mon instrument] pour la première fois, « vous allez apporter un instrument différent à chaque fois ? ». Je lui ai dit « j'aimerais bien mais je peux pas faire ça à chaque fois » c'est pas génial. Je peux pas, j'ai pas les moyens pour faire ça... Voilà, donc j'espère pouvoir avoir du matériel rapidement parce que c'est compliqué, c'est très fatigant quand tout repose sur toi [PEMA1107].

On observe à travers les deux extraits précédents que les ruses par lesquelles les enseignants parviennent à surmonter les épreuves que leur tendent des dispositifs ne les laissent pas tout à fait indemnes. Ces deux exemples montrent à quel point la *face* des enseignants est en jeu dans ces dispositifs et que sa sauvegarde peut être complexe, difficile à assumer, voire fatigante. Ces extraits nous montrent ensuite que les épreuves qui découlent du travail dans les dispositifs ne sont pas seulement liées à la question des tâches prescrites à réaliser mais s'étendent bien davantage aux conditions mêmes du bon déroulement du dispositif. Si, comme ces deux enseignantes le montrent, certains continuent d'avancer coûte que coûte malgré la difficulté à assumer ce que l'on fait, d'autres se voient contraints de se désolidariser de leur établissement afin de n'être pas touchés par le résultat de certaines épreuves, de se

dédouaner de la piètre qualité de ce qui peut être fait en soulignant que « l'on n'y est pour rien ». C'est par exemple ce que nous apprend cette enseignante de l'OAE de Cailloux-sur-Saône qui n'en peut plus de devoir composer avec le trop peu de matériel dont elle dispose et qui plus est, de sa trop mauvaise qualité :

« On peut pas faire plus », c'est ce que j'ai dit à la maîtresse, je lui ai dit « on peut pas faire plus c'est pas possible ». Elle m'a dit [...] que son rapport au niveau de l'inspection académique allait être salé. C'est exactement ce que j'avais dit [au directeur de l'EMCS], « c'est un partenaire très sérieux, c'est l'Éducation nationale, ils ont des attentes, on sait que... » [PEMU0304].

En prenant à témoin l'enseignante avec qui elle travaille dans l'OAE et le directeur de l'EMCS, cette enseignante s'expose à une critique en déloyauté. Néanmoins, en prenant ouvertement position elle déploie ce que Woods (1977) appelle une « stratégie de survie ». Elle se met à l'abri d'une éventuelle dégradation de sa face en tant qu'enseignante : elle n'est pas responsable des manques de la situation. En s'affirmant « vaincue » face aux manques du dispositif (« on ne peut pas faire plus »), en se déclarant explicitement empêchée dans son travail (Clot, 2006), elle souligne l'impossibilité à agir dans la situation dans laquelle elle intervient et se dégage, symboliquement et pratiquement des reproches qui pourraient lui être faits quant à la mauvaise qualité de son travail. Enfin d'autres ruses tiennent du repli sur le terrain connu quitte à se retrouver en décalage avec la mission initiale. Elle sont partagées par d'autres enseignants, particulièrement les débutants qui, plongés dans une situation qui tend à les mettre en difficulté au plan matériel et qui les déstabilise sur le plan pédagogique, n'ont guère d'autre choix que de « revenir aux fondamentaux », c'est-à-dire faire l'inverse de ce qui est attendu dans le dispositif :

Pour moi c'est une première de faire ça et... en fait ça a été très compliqué parce que je m'attendais à ce que ce soit un peu différent des cours de FM mais y'a beaucoup de discipline à faire et c'est vraiment (elle rit) compliqué [...]. À la base j'avais une idée de travailler à partir d'une œuvre classique et de la simplifier de manière à ce qu'ils puissent recréer une œuvre avec des rythmes et des sons, qu'on puisse reproduire ça voilà. Alors pour l'instant ça c'était la théorie, et la pratique voilà c'est que je leur fais faire du chant des rythmes, essayer déjà de reproduire un rythme et de le faire ensemble c'est pas forcément facile pour eux, ce serait ce que de leur apprendre à écouter c'est difficile aussi. Et puis après c'est aussi de leur apprendre des notions assez basiques de solfège comme écrire une clé de sol, la gamme les portées, ça tourne autour de ces trois choses [PEMA1115].

Face aux difficultés que lui impose le dispositif dans lequel elle intervient (de jeunes enfants, du bruit, un travail à accomplir avec des collègues...) cette jeune enseignante opère un « retour aux sources », à savoir, un retour à ce qu'elle fait en tant qu'enseignante de FM au sein de l'EMAL. Cette ruse a le mérite d'être paradoxale en ce qu'elle n'assure que partiellement la sauvegarde de la face de cette enseignante. En effet, revenir au modèle traditionnel de l'enseignement solfégique en faisant écrire des portées, chanter des gammes ou encore faire des exercices rythmiques aux enfants assure à cette enseignante la garantie de savoir « où elle met les pieds » et donc de défendre son travail aux yeux d'autrui. Néanmoins, en proposant un format d'enseignement peu approprié à un public jeune (les enfants ici concernés ont autour de six ans) et en décalage complet avec le contrat initial sur lequel s'est engagé l'EMAL (favoriser les pédagogies actives, l'oralité, le travail de groupe...) elle s'expose paradoxalement à une critique en incompetence que peuvent lui adresser ses collègues enseignants – ce qu'ils ne manquent pas de faire par ailleurs (voir p. 493).

Les situations décrites ici rejoignent pour la grande majorité d'entre elles les figures de la ruse telles qu'elles ont été mises en évidence par Lantheaume (2007) pour les enseignants de l'Éducation nationale. On retrouve ainsi des ruses qui permettent de garder la *face* auprès des collègues, des ruses satisfaisantes qui concrétisent une situation qui n'était pas gagnée d'avance mais également des ruses décevantes qui, tout en permettant de faire tenir la situation en question, ne rendent pas le travail pour autant agréable ou satisfaisant. Elles permettent également, à notre sens de prolonger la réflexion en montrant ce que l'usage prolongé de la ruse peut faire aux enseignants.

On présente bien souvent la ruse (c'est d'ailleurs ce que nous avons fait ici) au regard de ce qu'elle permet de faire, de son *output*. C'est le dribble du footballeur qui permet de marquer le but de la victoire, le tour de main qui permet de rattraper un plat en passe d'être raté, c'est la réplique cinglante qui laisse bouche-bée un adversaire ou, dans notre cas, le surplus d'engagement qui permet d'organiser un atelier d'instruments à cordes... sans instruments à cordes. Présentée ainsi, la ruse frappe l'observateur à la manière des pirogues Trobriandaises décrites par Gell (2009) : on est impressionné par sa virtuosité qui nous renvoie le reflet cruel de notre potentielle impuissance dans une pareille situation. Cette focalisation sur le résultat, aussi utile soit-elle, notamment pour mettre à distance l'écueil d'un travail qui n'apparaîtrait que « sous l'aspect contrasté de l'échec ou de l'innovation » (Lantheaume, 2007, p. 69), nous plonge néanmoins dans un autre dualisme encombrant, entre l'esthétique et la fascination du

beau geste ou, pour parler comme Detienne et Vernant (1974), « l'efficacité pratique , la recherche du succès dans un domaine de l'action » (p. 17).

On pourrait à ce titre revenir sur certains des développements de ces auteurs au sujet de la *mêtis* des Grecs. En effet, à côté des résultats qui découlent de l'usage de la ruse, les deux anthropologues ne manquaient pas de rappeler les conséquences possibles de la *mêtis* pour la personne qui en use. Décrivant la *mêtis* d'Antiloque qui lui permet de dépasser, contre toute attente, les autres coureurs dans une course de chars où tout semblait perdu d'avance, ces auteurs soulignent toutefois certaines des conséquences qui découlent de l'usage d'une *mêtis* qui, par certains aspects « s'oriente du côté de la ruse déloyale, du mensonge perfide, de la trahison » (*Ibid.*, p. 20). Parvenu au terme de la course devant ses concurrents, Antiloque s'expose à la réprobation des autres participants se plaignant du fait qu'il ait joué avec les règles de la course : il se voit alors contraint de faire amende honorable auprès de Ménélas, principale victime de la *mêtis* dans ce récit. Cet extrait nous semble illustrer, ici à partir de la « ruse déloyale » certains des revers de la *mêtis* ou de la ruse, du moins ce qu'il en coûte d'y recourir.

Revenir sur les revers de la ruse, ce n'est pas la réduire « à la perfidie ou la trahison » mais c'est prendre au sérieux sa fréquence dans des dispositifs qui l'érigent en routine, en pratique régulière. À ce titre, nous suggérons ici que l'usage continu de la ruse par une partie des enseignants que nous avons rencontré leur coûte personnellement beaucoup. Faire tenir tant bien que mal des situations de travail « mal ficelées » entraîne chez eux une forme de fatigue de la ruse, qui n'est plus exactement ce moment exceptionnel de l'improvisation mais qui devient un geste obligatoire pour pouvoir travailler. Ce sont ces revers de la ruse qui nous semblent expliquer, bien davantage que le travail empêché (qui demeure une exception dans notre échantillon), le sentiment d'abandon et de fatigue exprimé par de nombreux enseignants.

2.5- Bilan

À quoi peuvent bien tenir les enseignants dans leur travail ? La fréquentation des dispositifs par ces derniers révèle leur attachement à de nombreux éléments qui auraient pu paraître comme étant des banalités dans le contexte habituel de leur travail, des choses qui appartiendraient à l'ordre de l'infra-perceptible, tout simplement parce que le cadre habituel du travail, dans ses composantes matérielles comme langagières, ne les mettrait pas en

évidence. Pour reprendre les mots de Dodier et Barbot, l'intérêt qu'il y a à mettre en évidence ces attentes normatives repose dans le fait qu'elles nous informent sur ce qui compte pour les enseignants, c'est-à-dire ce sur quoi ils s'appuient pour se positionner vis-à-vis des dispositifs – gardant en tête que ce à quoi ils tiennent, ces bases normatives, n'apparaissent que parce qu'elle se forment au contact du dispositif. Quatre grandes catégories d'attentes nous ont paru composer le répertoire normatif que forment les enseignants au contact de ces dispositifs.

Nous avons pu voir dans un premier temps à quel point les enseignants tendaient à évaluer les dispositifs à l'aune de leur proximité à ce que d'autres ont pu appeler la forme scolaire. Parler de forme scolaire ici, ce n'est pas se référer à la dimension opératoire et explicative de ce concept (i.e. en quoi ce concept permet d'expliquer la production de certains types de rapport à la pratique) mais plutôt dans ce qu'il décrit d'un certain type d'ordre scolaire – présenté dans la première partie d'un chapitre de référence (Vincent et al, 1993). On a ainsi pu voir des enseignants juger positivement ou négativement un dispositif vis-à-vis de ce qu'il mettait structurellement en œuvre ou pas pour conserver une certaine forme d'asymétrie entre les enseignants et les élèves ou encore en ce qu'il permettait d'inciter ou non ces derniers à adopter une forme d'ascétisme dans leur pratique musicale. Ces quelques éléments montrent un certain attachement des enseignants à cette forme scolaire « traditionnelle » qui constitue une base normative importante dans la manière dont ils saisissent, se positionnent et s'engagent dans les dispositifs.

Dans un second temps, nous avons soulevé l'importance que relevait l'utilité de ces dispositifs pour les enseignants – montrant ainsi qu'on ne s'engage pas de façon désintéressée dans ces nouvelles tâches. Ce positionnement instrumental vis-à-vis des dispositifs a pris des formes très diverses dans les propos des enseignants en montrant tour à tour des finalités d'ordre économique (financier et visibilité publique) et pédagogique. Au-delà des éléments qui pouvaient opposer ces différentes attentes, nous avons suggéré en conclusion de cette partie que leur importance résonnait avec certaines des mutations de l'action publique et du travail dans les organisations publiques. S'il convient de garder la mesure des choses en l'absence de données plus étoffées, ces attentes nous semblent éclairer l'incorporation chez une large partie des enseignants interrogés de la faillibilité de l'institution dans laquelle ils travaillent.

Un troisième groupe d'attentes était relié au thème du travail collectif. Il montrait, sans grande surprise que face aux incertitudes inhérentes à l'organisation du travail dans les dispositifs, les

enseignants nourrissaient une attente de stabilité et de prévisibilité vis-à-vis des différentes parties prenantes. Les enseignants tendent à formuler des évaluations du dispositif à l'aune du rôle de leurs collègues dans leurs progrès en tant qu'enseignants et tiennent à ce que les dispositifs les fassent progresser en tant qu'enseignants. Enfin ils attendent que leurs collègues agissent comme autant d'adjuvants face aux limites de chacun. Ensuite nous avons remarqué l'importance que revêt l'attente de confiance vis-à-vis des autres parties prenantes dont l'action conditionne la possibilité-même du travail des enseignants au sein du dispositif. Enfin, nous avons pu mettre en évidence une attente de reconnaissance de la part des différentes personnes avec qui l'on travaille, attente qui conditionne elle-aussi les évaluations produites vis-à-vis du dispositif.

Un quatrième et dernier ensemble d'attentes et relatif à la qualité du travail que l'on produit au sein des dispositifs. Cette qualité s'évalue, comme le montre la littérature sur le sujet au départ d'une double perspective artistique (musicienne ici) et expérientielle. Ces deux attentes peuvent de fait agir comme des marqueurs de différenciation intra-professionnelle, ce qui n'est pas l'objet de l'étude ici. Ce que nous avons par contre souligné, c'est que ces attentes de qualité sont conditionnées par tout un travail parallèle de ruses permettant de faire tenir des situations qui ne tiendraient pas sans un engagement supplémentaire des enseignants. S'il ne s'agit pas là d'une attente à proprement parler, ce passage met en évidence le besoin de stabilité du cadre, des règles et de l'organisation du travail des enseignants pour travailler correctement, quelle que soit la définition retenue de ce qu'est le canon du beau travail.

L'étude des répertoires normatifs peut avoir un effet englobant et d'homogénéisant pour des enseignants qui se trouvent amincis d'un parcours, d'une carrière, d'une socialisation et de représentations forgées au cours d'une vie. Aussi nous faut-il rappeler que cette manière de saisir les choses n'a pas pour objectif de tracer un portrait standard des enseignants en général mais plutôt de mettre en évidence les bases normatives à partir desquelles un dispositif est évalué par celles et ceux qui sont à leur contact. Sans verser dans une posture structurale⁴¹⁷, l'objectif ici c'est de mettre en évidence l'ensemble des attentes, contradictoires ou non, à partir desquelles les enseignants qui participent à un dispositif donné produisent des évaluations. L'objet ici c'est donc davantage le répertoire normatif produit au contact des

⁴¹⁷ Dodier et Barbot rappellent que la notion de répertoire normatif entend « rendre compte de la structure à la base des évaluations parmi un ensemble donné d'acteurs, au carrefour des différentes références normatives » (2016, p. 436).

dispositifs que les conditions sociales de production de certains types de sensibilités à l'égard d'un aspect de sa pratique professionnelle.

Nous n'avons pas livré un portrait homogène de la situation : les enseignants impliqués dans ces dispositifs ont de toute évidence vécu des expériences contrastées de leur pratique dans les dispositifs. La situation décrite dans les lignes ci-dessus met en évidence le fait que le péri-scolaire et l'OAE ont été particulièrement mal vécus par les enseignants de Ludon⁴¹⁸ et de Cailloux-sur-Saône, à l'inverse d'Anacrouse qui, le plus souvent, est décrit avec moult éloges par les enseignants de La Motte-du-Pic – du moins par ceux qui participent au dispositif. Ici le terme « mal vécu » prend un double-sens, celui premier exprimé par les enseignants, parfois de manière éruptive, et l'autre celui de l'écart entre la réalité et les attentes normatives exprimées par les enseignants. Quelles conclusions tirer de ces différences ?

Le but de notre propos ici n'est pas de dénigrer certains dispositifs et faire la promotion d'autres. Ceci n'aurait en effet aucun sens puisque nous n'avons pas orienté cette étude dans le sens d'une évaluation des dispositifs en tant que tels – au plan didactique par exemple. Notre propos s'est bien plus orienté sur les répertoires normatifs des enseignants que sur les particularités curriculaires, techniques ou administratives des dispositifs et à ce titre, si une chose est sûre, c'est que l'explication de ces différences ne peut à aucun moment reposer sur la nature de ces dispositifs – les commentaires des enseignants, soucieux de remédier à ce qui ne leur convenait pas dans chaque dispositif en atteste de façon éloquente.

Aussi, ce que nous avons voulu mettre en évidence ici, ce sont les références normatives exprimées par les enseignants, autrement dit, ce à quoi ils tiennent au moment où ils s'engagent dans une telle démarche, ce qui devient apparent au contact du dispositif. Sur ce point ce qui est en jeu, c'est bien moins la nature du dispositif, le fait qu'il s'adresse à un public intérieur ou extérieur au conservatoire, qu'il implique des partenaires ou non, que les conditions concrètes de sa mise en œuvre et la manière dont cette mise en œuvre résonne ou pas avec les attentes normatives des enseignants. En somme, c'est la distance entre les attentes normatives des enseignants et l'expérience des dispositifs qui détermine l'avis des enseignants au sujet de ces derniers. En l'occurrence ici, l'OAE et le péri-scolaire, tels qu'ils ont été mis en œuvre dans les expériences relatées par les enseignants, illustrent un certain

⁴¹⁸ Une enseignante du péri-scolaire souligne par exemple « Ça me pose question et honnêtement je m'épanouis pas, je sais pas trop pourquoi je fais ça si ce n'est pour gagner de l'argent. Ça me pose plus la question de dire, si franchement j'ai la possibilité de trouver quelque chose qui me correspond mieux et dans lequel je me sens mieux, je trouverai un truc le plus rapidement possible » [PEMA1107].

décalage avec les attentes normatives exprimées par les enseignants interrogés. Confrontés à un public peu désireux de jouer son rôle d'élève, à une architecture qui ne permet pas de l'inciter à le faire, force est de constater que les enseignants ont mal vécu le péri-scolaire, qu'ils l'ont perçu comme une corvée, comme du sale boulot. En effet, plus de la moitié des participants au dispositif ne souhaite pas continuer l'année d'après au moment où nous avons mené l'enquête. Cet « écart » nous semble important et les moyens dont disposent les participants pour le combler est capitale.

C'est donc moins sur la nature des dispositifs, leurs objectifs, leurs fins que les conditions concrètes de leur mise en œuvre, ce qu'elles offrent ou non comme prises aux enseignants pour y mettre du leur, pour agir eux-mêmes sur le dispositif, qui est étudié. Aussi, en écho aux résultats du chapitre précédent on obtient une illustration supplémentaire de l'effet-Matthieu dont nous parlions plus haut. Le dispositif *Anacrouse* est apprécié par les enseignants non pas parce qu'il se déroule avec le public du conservatoire, mais parce qu'il permet aux enseignants de faire en sorte que le public se comporte de la sorte et ceci parce que ces derniers ont pu mettre le dispositif à l'épreuve du travail – et pas uniquement l'inverse. Autrement dit, le dispositif semble fonctionner parce qu'il laisse la possibilité aux enseignants d'agir assez directement sur son organisation propre, son fonctionnement – il repose sur l'idée que les enseignants sont aptes à gérer par eux-mêmes ce dispositif, à en déceler les aspects positifs et négatifs. Aussi nous semble-t-il que du point de vue du travail enseignant *Anacrouse* est une réussite parce qu'il répond à un véritable souhait d'une partie de l'équipe enseignante, qu'il s'inscrit dans une logique affinitaire ou encore qu'il s'organise dans un laps de temps qui est davantage celui de la réflexion sur le travail que celui de la réponse à la prescription. Toutes ces conditions sont rendues possibles parce qu'*Anacrouse* s'inscrit dans un établissement dont la majorité du personnel est à temps complet, avec des contrats stables, avec une équipe enseignante installée de longue date et soudée au-delà des clivages pédagogiques qu'elle entretient par ailleurs et apaisée dans ses rapports avec la direction. De fait, cet ensemble de conditions permettent qu'un dispositif de ce type existe de cette manière et qu'il réponde, à tout le moins, autant à la prescription métropolitaine qu'aux attentes des enseignants. Si sa mise en œuvre ne va pas sans la critique des collègues qui jugent malvenu d'apprendre la musique en groupe et par le truchement de plusieurs instruments, il est tout à fait bien vécu par ceux qui l'animent et on peut imaginer qu'il s'agit là d'un moyen de redéfinir les pratiques de l'école de musique, en partant par le bas. En effet, même si l'initiative est celle de la direction, ce projet est totalement pris en main par les enseignants,

ce qui les amène à réfléchir activement sur les éléments qui posent problème dans le dispositif ainsi que ceux qui fonctionnent. Parce que les enseignants ont la main sur le dispositif et la plupart de ses aspects, ces derniers peuvent, tout en faisant différemment, réduire la distance entre leurs attentes normatives et le réel.

Une telle situation n'est pas possible dans le cas de Ludon ou de Cailloux sur Saône. Dans ces deux cas, on comprend bien que le nombre d'intermédiaires existant dans ce projet, le nombre de parties prenantes, les traductions multiples du dispositif rendent les modifications peu aisées, et quand elles peuvent l'être elles demeurent au stade de la *mêtis*, qui permet de faire tenir les choses mais qui est toujours provisoire, toujours à recommencer et à ce titre particulièrement fatigante pour les enseignants qui ont l'impression de surnager, de faire tenir les choses à bout de bras – ce qui semble confirmé par le souhait récurrent de plusieurs enseignants de ne pas retenter l'expérience. De ce fait, nous pensons que l'association faite entre ce genre de dispositif et de la garderie, ou de l'animation tient moins d'une politique de l'affichage et des représentations initiales des enseignants que de l'expérience du travail dans ces dispositifs qui, a minima, ne vient pas contredire ou inverser ces représentations.

L'exemple d'*Anacrouse* est particulièrement intéressant. En effet, il nous montre comment, bon an mal an, une prescription métropolitaine, construite pendant deux ans dans un espace fort éloigné de l'EEA, disparaît au sein d'un établissement où elle n'est pas présentée formellement aux enseignants pour se matérialiser *in fine* dans un dispositif repris en main par une équipe de quelques enseignants motivés. Ce dispositif permet de questionner et remettre en jeu les pratiques pédagogiques de ces derniers et plus largement celles du conservatoire, tout ceci sans savoir que ce dispositif répond à une prescription métropolitaine. Ainsi, certains objectifs fixés par le SMEA se retrouvent mis en œuvre, presque à l'insu des enseignants qui découvrent au gré de notre enquête qu'ils répondent aux prescriptions métropolitaines.

Une telle observation nous interroge dans tout d'abord dans mesure où c'est par ce chemin particulièrement sinueux que se développent des pratiques qui correspondent probablement à l'idéal de changement du travail des enseignants défendu quelques temps plus tôt par la DCVA – à l'inverse d'autres procédés plus directs et de toute évidence plus conflictuels comme nous l'avons par exemple vu dans le cas de Ludon. Elle rappelle ainsi une des observations les plus stimulantes que produisent continuellement les études sociologiques sur l'innovation, à savoir que c'est moins le degré de perfection dans la conception d'un objet qui garantit son succès que sa capacité à être adapté, remodelé, en fonction des collectifs par

lesquels il transite et qu'il participe à faire émerger (Akrich, 1987). C'est donc moins l'aboutissement didactique ou encore l'idée « innovante » sur laquelle se fonde le dispositif qui fait sa force que sa capacité à être remodelé, rediscuté, révisé par les enseignants au fil des épreuves qu'il subit. Cet exemple souligne aussi que cette appropriation repose grandement sur la relation de confiance qui unit le directeur de l'EEA au collectif affinitaire d'enseignants en question, relation qui organise et maintient des conditions matérielles favorables permettant une grande liberté d'action au collectif enseignant, par exemple en termes d'adaptation continue du dispositif ou du financement de formations pédagogiques pour les membres du groupe enseignant.

En montrant que les enseignants sont probablement les mieux placés pour organiser leur développement professionnel et changer pas à pas le fonctionnement pédagogique des EEA, cet exemple appuie plus encore l'hypothèse proposée précédemment à l'endroit de la mise en œuvre du SMEA : la qualité des relations internes aux EEA semble en effet jouer un rôle déterminant dans la mise en œuvre du SMEA et vis-à-vis de l'éventuel bénéfice que peuvent tirer les enseignants.

3- Travailler aux frontières du métier

3.1- Intervenir en marginal

Ce qui lie quelqu'un plus étroitement à un membre de sa profession peut l'éloigner d'autres membres de celle-ci : quand le groupe auquel il appartient développe une mission particulière, il risque de ne plus en partager une autre avec les autres membres de sa profession (Strauss, 1992, p. 77).

Les dispositifs dont il est question ici occupent, au moment de l'enquête, une place tout à fait paradoxale dans l'organisation du travail au sein des EEA : valorisés dans les discours des directions et des élus municipaux pour leur caractère innovant et leur grand intérêt pédagogique, ils demeurent bien souvent marginaux, si ce n'est marginalisés dans la plupart des EEA observés.

Cette marginalité se caractérise tout d'abord par le fait que ces dispositifs communiquent peu avec le reste des activités de l'EEA. Ils sont souvent des sortes de culs-de-sac dans l'offre de formation des EEA, des ramifications curriculaires stériles dans le sens où elles ne sont guère

connectées au reste de l'offre d'enseignement proposée. Ainsi, au-delà des discours, le périscolaire Ludonais n'est pas pensé comme une propédeutique aux activités de l'EMAL. Si suite au dispositif il doit y avoir, c'est aux parents d'élèves de l'assurer et de faire le premier pas en inscrivant leurs enfants dans l'EEA, sans que l'on sache si leur expérience du dispositif se rattache à certains contenus proposés par l'EEA. Le constat est similaire du côté de l'OAE organisé par l'EMCS : ce dispositif vit par lui-même, pour lui-même, comme une entité autonome vis-à-vis des activités « habituelles » de l'EEA. Ici aussi, ce sont les parents qui sont chargés de donner une éventuelle suite au dispositif. Pour ces deux cas, la distance entre le dispositif et les activités habituelles est d'autant plus forte qu'elle est accentuée par la distance géographique séparant le lieu dans lequel se déroulent les activités liées aux dispositifs et l'EEA. En effet, cette distance n'aide pas nécessairement à désacraliser une institution souvent présentée et parfois perçue comme intimidante et n'aide pas non plus l'éventuelle implication des collègues dans le dispositif. Sur ce point, le cas d'*Anacrouse* est quelque peu différent. En effet, ce dispositif n'est pas tout à fait délié du reste des activités de l'EEA dans la mesure où il est pensé comme un moyen de débiter la musique de façon alternative. Il se place ainsi au sein d'un cursus bien délimité et s'articule avec d'autres contenus d'enseignement – proximité qui est également accentuée par le fait qu'*Anacrouse* se déroule dans les murs du CMP.

La marginalité de ces dispositifs s'observe également au prisme de l'organisation des relations entre les enseignants qui y interviennent et les autres. En effet, les premiers sont presque toujours affublés d'une *étiquette* au sein de l'EEA, une *étiquette* qui résonne avec ce que le dispositif peut signifier pour les collègues et qui tend à altérer les participants au dispositif. Les participants à *Anacrouse* ont notamment fait l'expérience d'être accusés d'attenter à l'enseignement musical, « d'abîmer les élèves » [PCC0211] en promouvant des méthodes qui sont en rupture avec un enseignement que d'aucuns jugent de meilleure qualité quand il est organisé instrument par instrument en face à face avec l'enseignant :

Les premières fois qu'on a présenté ça, on aurait dit qu'on proposait mais je ne sais pas quoi... c'était dingue, la première réunion c'était même violent avec des réactions à se faire presque agresser parce... disant qu'on allait foutre en l'air le conservatoire [PCC0208].

Ces réactions passionnées valent aux membres du dispositif *Anacrouse* une *étiquette* peu enviable auprès d'une partie de leurs collègues qui les voient comme de dangereux

expérimentateurs, des risques pour leurs propres élèves⁴¹⁹ – illustrant ainsi un conflit sur les règles de métier. Une situation de marginalisation similaire se retrouve à Ludon, où les participants au périscolaire se voient doublement accusés, par une partie du corps enseignant de l’EEA, de « casser le métier » en acceptant d’intervenir dans des conditions délétères et de mal faire leur travail pour lequel ils ne sont de toute évidence pas formés, ce que souligne par exemple cette enseignante ayant refusé d’intervenir dans le dispositif :

Ça me met en colère. Moi de catapulter des gens, en plus des jeunes pour la plupart, qui ont juste quelques années d’enseignement, ça me met en colère, parce que c’est... le résultat c’est qu’ils font pas du bon boulot [PEMA1102].

On retrouve enfin cette même stigmatisation à l’EMCS où la participation à l’OAE, tout en étant valorisée au plan de ses finalités est assortie d’une étiquette liée à la casse du métier, liée au fait de devoir travailler dans des conditions matérielles que certains jugent non-acceptables.

Enfin, la marginalité des dispositifs s’incarne également au plan des modalités de recrutement des intervenants, comme nous l’avons souligné plus haut. Le cas de l’EMAL est à ce titre symptomatique de la marginalité de ces dispositifs dans l’établissement. En effet, face au refus de nombreux titulaires de l’EEA de rejoindre le périscolaire, la direction recourt à l’embauche massive de nouveaux enseignants sur des contrats courts, spécifiquement pour répondre au manque d’intervenants dans le périscolaire. Souvent isolés du reste de l’équipe enseignante du fait de leur ancienneté et du faible nombre d’heures hebdomadaires qu’ils ont à assurer, ces enseignants sont aux marges de leur EEA, en témoigne la solitude ou le manque de sociabilités professionnelles dont font part certains⁴²⁰. Les modalités de recrutement des enseignants intervenant dans les dispositifs reposent sur d’autres ressorts que celles que nous venons de présenter. À Ludon (pour une faible partie d’entre eux) et à l’EMCS (pour l’ensemble), les enseignants recrutés dans le dispositif le sont parce qu’il leur reste des heures à accomplir pour atteindre le seuil fixé par leur contrat de travail. En l’absence d’une équipe

⁴¹⁹ Les enseignants de cette école entretiennent néanmoins entre eux des relations cordiales, comme nous avons pu le voir au cours de notre enquête. Si ces questions soulèvent des débats entre eux, nous n’avons guère observé de tensions sur ce sujet dans le quotidien de leurs relations.

⁴²⁰ Une enseignante de Ludon déplore le fait « d’être seule là-dedans, pour le périsco je veux dire. Parce que voilà, ils ont cette volonté de tester, de mettre en place un test avec les écoles maternelles mais je pense que vu que c’est nouveau c’est... ça un côté très fragile et ce côté très fragile mériterait d’être un peu, on mériterait d’être plus soutenues là-dedans et d’être plus... qu’on nous demande plus comment ça se passe qu’on se soucie un peu plus de notre... de nous quoi on va dire, tout simplement » [PEMA1107].

dédiée ou de la possibilité de nommer directement les intervenants, les directions ciblent alors les enseignants qui ne « font pas leurs heures », pour reprendre une formule utilisée par un directeur d'EEA. C'est donc souvent pour combler un emploi du temps en partie vide que certains enseignants rejoignent le dispositif⁴²¹. Enfin, au CMP, les participants au dispositif sont désignés par le directeur au départ du profil des enseignants, repérés dans l'équipe pour leur appétit de changement dans les pratiques pédagogiques. Bien qu'ils se soient progressivement approprié le dispositif, mettant à distance un directeur qui ne souhaitait de toute évidence pas prendre le premier plan sur cette affaire, les enseignants d'*Anacrouse* se distinguent de leurs collègues notamment au plan du discours qu'ils tiennent sur l'état de l'enseignement artistique spécialisé (critiqué pour son conservatisme et son académisme) et sont en retour distingués de leurs collègues du fait de leur participation au dispositif.

Ces quelques éléments soulignent la relative marginalité de la plupart des dispositifs étudiés au sein des EEA, marginalité qui déteint pour ainsi dire assez fréquemment sur les enseignants qui y participent, en témoigne notamment l'étiquetage dont ils peuvent être l'objet vis-à-vis de leurs collègues mais également les éventuelles formes d'expertise et les compétences qu'ils peuvent développer au fil du temps. Aussi pourrait-on se demander, comme le suggère la citation d'Anselm Strauss en exergue de cette partie, si ces dispositifs, à côté du nouvel ordre scolaire qu'ils incarnent, pour reprendre la formule de Barrère, entraînent l'émergence d'un nouveau segment professionnel au sein du groupe des enseignants des disciplines artistiques ?

3.2- Un nouveau segment professionnel ?

Répondre à cette question de manière fermée n'est pas simple. En l'état, il ne nous semble pas possible d'affirmer, à partir des données dont nous disposons, que le travail, tel qu'il est produit dans ces dispositifs, donne ici naissance à un nouveau segment dans le groupe professionnel des enseignants de la musique. En effet, si l'on suit ce que Bucher et Strauss (1992, p. 82) avancent à l'endroit de cette notion de segment, on se doit de rappeler qu'elle renvoie tout d'abord à des « identités organisées » et pas à un simple processus de

⁴²¹ Nous avons pu remarquer, notamment à Ludon, que ce mode de sélection des intervenants amenait certains enseignants à développer des stratégies de remplissage de leurs heures pour pouvoir passer « sous le radar » de la direction et ne pas être invité à intervenir dans le dispositif. Dans tous les cas que nous avons pu observer (hormis au CMP dans la mesure où la question ne se pose pas en ces termes) aucun enseignant ne s'est porté spontanément volontaire pour participer à ces dispositifs.

différenciation tel qu'on a pu l'observer dans les lignes précédentes, ce qu'ils rappellent dans l'extrait suivant (les passages soulignés sont de nous) :

Notre mode de présentation pourrait conduire le lecteur à considérer les segments comme le simple produit d'une différenciation opérée selon plusieurs critères. Au contraire, la notion de segments renvoie à des identités organisées. L'adoption d'une position sur l'une des dimensions de l'identité professionnelle discutée précédemment entraîne l'adoption des positions correspondantes à propos des autres aspects. Les segments impliquent aussi le partage d'identités qui se révèlent dans les cercles de confraternité. C'est ce qui permet de parler de types de pathologistes ou de types de pédiatres, c'est-à-dire de groupes de médecins qui organisent leurs activités professionnelles d'une manière spécifique qui les distingue des autres membres de leur profession.

En effet, si l'on suit ces deux auteurs, il ne nous semble pas que l'on puisse déceler une identité professionnelle⁴²² qui découlerait de la pratique de ce dispositif dans le temps. Par ailleurs, si identification du groupe il y a, elle vient souvent de ceux qui n'en font pas partie et s'il peut même y avoir à certains moments de véritables clivages entre les enseignants, ces derniers semblent davantage provenir du « groupe de référence » que du groupe participant aux dispositifs. Bref, nous n'avons guère pu mettre en évidence un discours particulier, visant à faire la promotion de la compétence ou de l'expertise de ce nouveau groupe sur des questions particulières.

Cependant, ne pas pouvoir parler assurément d'une identité professionnelle ne dispense pas pour autant d'une réflexion sur ce que ces dispositifs *font* au groupe professionnel – et qui pourrait à ce titre en produire les prémisses. En effet, l'augmentation des liens entre EEA et l'Éducation nationale (déjà anciens), des partenariats avec d'autres institutions et la place de plus en plus importante que sont susceptibles d'occuper ces tâches dans les activités des EEA (le SMEA en témoigne puisqu'il érige ces nouvelles tâches en un moyen d'obtenir une subvention plus conséquente) laissent à penser qu'il n'est pas vain de chercher dans cette direction. Aussi, ces enseignants ont-ils en commun d'être mis à l'épreuve par des dispositifs qui les questionnent jusqu'au sens même de leur métier et de partager, pour reprendre l'expression de Becker, l'expérience commune du fait d'être étiqueté comme des étrangers

⁴²² On peut rappeler que pour ces deux auteurs, l'identité professionnelle se façonne au détour de plusieurs éléments tels que la définition du *sens des missions* que le segment se donne, de ses *activités de travail* (faisceau de tâches et hiérarchisation de ces tâches), des *méthodes* qu'il utilise mais également du rapport qu'il entretient à la *clientèle* qu'il définit comme étant la sienne.

vis-à-vis de leur groupe de référence. Cette situation, nous l'avons largement observé au moment de mettre en évidence le répertoire normatif des enseignants, les amène à évaluer fréquemment leur positionnement vis-à-vis des dispositifs dans lesquels ils travaillent.

Sur ce point, les enseignants sont labiles⁴²³, ils se positionnent vis-à-vis des nouvelles tâches et des imprévus auxquels ils sont confrontés, ils élaborent un discours, certes cantonné à l'espace du lieu de travail et souvent individuel mais un discours qui a le mérite d'exister et de signifier quelque chose. Ce travail, situé plus ou moins loin des frontières du métier habituel pose de nombreuses questions aux enseignants qui font à ce titre souvent valoir ce qui constitue pour eux l'espace légitime d'intervention dans lequel ils se sentent habilités à agir. Bref, ils tracent des démarcations, avancent des justifications à leur présence, à leurs manières de faire. Sur ce point, on ne trouve pas l'unanimité la plus totale mais de toute évidence, la majorité des enseignants interrogés (à l'exception notable de certains enseignants de Cailloux-sur-Saône qui font valoir le cadre d'emploi de la profession pour ne pas devoir aller physiquement sur les lieux) ne semblent pas fondamentalement réticents à agir en dehors du territoire qui leur est traditionnellement alloué, celui de l'EEA. C'est là un des aspects probablement un peu sous-estimés du travail partenarial : il expose, sur un temps moyennement long à recomposer les territoires professionnels parce qu'il est à l'image d'une zone grise dans laquelle rien n'est bien souvent fixé définitivement, une zone dans laquelle tout est à faire, y compris délimiter les frontières entre ce qui est autorisé et interdit. Aussi, malgré les nombreuses critiques sur les manières de faire, sur les méthodes, aucun enseignant de notre échantillon de participants ne s'est positionné contre les interventions en milieu scolaire ou périscolaire. À l'inverse, nombreux sont ceux qui ont souligné l'intérêt qu'il y a à le faire et l'on peut penser que la concentration de la critique sur des procédures techniques et les défauts de la mise en œuvre plutôt que sur le fond des interventions va dans ce sens (n'être pas satisfait du périscolaire parce qu'on ne peut pas faire confiance au coordinateur est une critique qui cible davantage la mise en œuvre que l'esprit du dispositif).

Ainsi, à défaut d'une identité professionnelle qui témoignerait de la naissance d'un nouveau segment, on peut trouver dans les propos des enseignants ce qu'Abbott appelle des *jurisdictional claims*, notion que l'on peut traduire par des velléités d'extension du territoire

⁴²³ Cette labilité nous paraît être à la fois le symptôme d'un trouble dans les règles de métier (qui est autant le résultat de contraintes extérieures que de débats professionnels « internes ») et d'un pragmatisme enseignant illustrant la nécessité de faire tenir les situations dans lesquelles ils interviennent et le discours qu'ils portent sur celles-ci.

occupé par la profession vers l'extérieur⁴²⁴ – et qui se situent en deçà de l'identité professionnelle. Si l'on reprend les travaux d'Abbott les *jurisdictional claims* à un s'exercent dans trois *arènes* différentes qui supposent des temporalités différentes : le système légal (sur le temps long), l'opinion publique (à moyen terme) et le lieu de travail (à très court terme).

Jurisdictional claims can be made in several possible arenas. One is the legal system, which can confer formal control of work. Another is the related arena of public opinion, where professions build images that pressure the legal system. An equally important, but less studied, arena is the workplace. Claims made in the workplace blur and distort the official lines of legally and publicly established jurisdictions; an important problem for any profession is the reconciliation of its public and its workplace position (Abbott, 1988, p. 59-60).

L'idée que l'arène du lieu de travail puisse être un endroit dans lequel les repères fixés par le cadre légal, par les discours syndicaux ou par les représentants professionnels sont bien plus flous nous semble intéressante⁴²⁵ parce qu'elle s'applique assez bien à ce que nous avons pu observer ici, à un paradoxe près : dans les nombreux cas cités par Abbott, ces *jurisdictional claims* prennent forme au départ d'une situation où certains professionnels braconnent, volontairement, par opportunisme, sur un territoire occupé par d'autres or ici ce choix est bien plus celui des directions que celui des enseignants eux-mêmes. Toutefois, dans la zone grise qu'est le dispositif, tracer des frontières entre l'acceptable et l'inacceptable, la compétence et l'incompétence s'avère probablement être la première étape de la fabrication d'une identité professionnelle, surtout quand ces frontières redécoupent l'espace traditionnel du travail.

La notion de *boundary work* forgée dans le champ de la sociologie de sciences par Gieryn (1983), nous semble particulièrement intéressante pour saisir les découpages produits par les enseignants, et le rôle que ce dernier pourrait éventuellement avoir relativement à la construction d'une identité professionnelle en devenir. En effet, cet auteur propose cette

⁴²⁴ L'intérêt des travaux d'Abbott sur les professions repose sur la conception écologique et processuelle qu'il en propose. Pour reprendre le résumé qu'en propose Jouvenet (2022), dans la perspective d'Abbott « l'objet de l'enquête est finalement moins la profession X ou Y que les liens qui existent entre des problèmes à résoudre et des professions, autrement dit la façon dont des juridictions sont constituées, en fonction de leur expertise mais aussi des situations et des partenaires de travail auxquels elles sont confrontées » (p. 83).

⁴²⁵ Si la sociologie des professions défendue par Abbott est, à l'instar de ses précurseurs (Hughes, Friedson, Strauss...) qui s'érigeaient contre certaines naïvetés d'une théorie fonctionnaliste des professions, intrinsèquement conflictualiste, il souligne néanmoins que les relations entre les professions ne s'organisent pas uniquement selon le mode du conflit, en témoigne toute la partie de *System of professions* dédiée à la présentation des modes de coexistence de plusieurs professions sur un même territoire (1988, p. 73).

notion⁴²⁶ pour comprendre comment s'organise au plan idéologique (c'est-à-dire au-delà d'une approche épistémologique à la Bachelard ou Popper par exemple) le découpage entre ce qui relève de la science et de la non-science. Si cette notion est pensée à partir de la parole publique des scientifiques (et donc pourrait-on dire, au niveau de l'arène de l'opinion pour reprendre la typologie d'Abbott), il nous semble tout à fait possible de l'utiliser pour aborder ce que les enseignants peuvent dire au niveau du « lieu de travail » pour tracer des frontières entre eux et les autres, entre ce qui relève ou non de leur travail.

3.3- Une position délicate à définir

Y'en a qui disent « c'est plus ce que c'était, ils foutent plus rien, ils sont cons et voilà » (elle rit) et d'autres qui disent « ça a changé, voilà, on fait plus vraiment le même métier », y'a des visions plus ou moins positives [PEMU0301].

Partant du répertoire normatif présenté dans la partie précédente, il nous semble possible de tracer quelques pistes sur ce que peut être ce travail des frontières organisé sur le lieu de travail, qui demeure une activité conflictuelle puisqu'au même titre que tous les scientifiques ne défendent pas les mêmes frontières de la science, tous les enseignants n'ont pas la même conception de ce que peut être leur travail. On peut saisir facilement certains aspects de ce travail des frontières à partir des jeux d'oppositions que l'on trouve en nombre dans les propos des enseignants et à partir desquels ils tentent de décrire et de définir ce qu'ils font, ce qu'ils aimeraient faire ou encore ce qu'ils ne parviennent pas à accomplir. Aussi, il nous semble intéressant ici, au regard de la différence des réponses que nous avons pu obtenir, de traiter séparément le cas du CMP de celui de l'EMAL et de l'EMCS.

3.3.1- Exporter les frontières du travail habituel...

On a pu souligner précédemment l'attachement des enseignants à un modèle pédagogique proche de la forme scolaire, modèle dans lequel il est notamment attendu que le public se fonde. On peut en déduire le fait que les enseignants attendent de leur travail dans ces dispositifs qu'il s'organise au départ d'une définition plutôt scolaire de l'activité musicale –

⁴²⁶« Boundary-work is analyzed as a rhetorical style common in “public science” in which scientists describe science for the public and its political authorities, sometimes hoping to enlarge the material and symbolic resources of scientists or to defend professional autonomy » (Gieryn, 1983, p. 782). À la fin de l'article, il souligne que ce travail de démarcation des frontières s'applique également aux artistes, aux artisans ainsi qu'aux médecins (p. 792).

avec son lot d'abstractions, de passages à l'écrit, d'engagement ascétique dans le travail etc. À ce titre, on retrouve dans les trois dispositifs le même jeu d'oppositions entre enseignement et animation qui laisse à penser que les enseignants fondent la légitimité de leur juridiction sur une forme de proximité entre leur travail « normal » et leur travail dans les dispositifs.

Ce jeu d'oppositions prend un sens particulier dans le cas de l'EMAL et de l'EMCS. Pour le premier EEA, le fait que le périscolaire soit publiquement présenté sous le sceau de l'animation par la municipalité alors que la direction a convaincu ses salariés d'y participer au prétexte qu'ils interviennent comme « enseignants », pose une première tension sur l'image publique du dispositif. Les enseignants doivent ainsi se situer et situer leur travail dans cette tension (qui rejoint par ailleurs le nécessaire travail de rapprochement entre ce qui se fait sur le lieu de travail et ce qui se dit sur la place publique que soulignait la citation précédente d'Abbott). Il en va de même du côté de l'EMCS. Si l'OAE n'y a pas été présenté comme de l'animation par la direction, la municipalité ou les représentants de l'Éducation nationale, les péripéties qui précèdent sa création, et notamment les négociations infructueuses avec la municipalité pour l'investissement logistique (instruments, transports) amènent les enseignants à devoir situer leur action dans un cadre de travail qu'ils savent par avance dégradé. Aussi, dans ces deux cas de figure on observe l'extrême majorité des enseignants (un seul se réclame explicitement de l'animation à l'EMAL) positionner ce qu'ils font en opposition avec l'animation, en soulignant par exemple qu'il « ne faut pas que ça soit juste de la garderie après l'école » [PEMA1103], qu'on « fait pas de l'animation, on n'est pas animateurs » [PEMA1102] ou encore que « c'est pas de la garderie [...] on essaie de monter des projets et de faire de la musique » [PEMA1116]. On trouve également une variante de cette opposition dans la dénonciation d'une situation qui amène les enseignants à considérer « qu'[ils sont] des animateurs » [PEMU0301], situations qu'ils déplorent bien souvent⁴²⁷. On observe ainsi une forme de consensus chez les enseignants de l'EMAL et de l'EMCS, tant du côté de ceux qui participent au périscolaire et à l'OAE que ceux qui n'y participent pas, sur les frontières qu'il faut tenir dans ces dispositifs. La description de ce qui est fait (ou à ne pas faire) est toujours opérée en négatif d'une « animation » fréquemment associée à de la « garderie ». Le travail démarcation des frontières, de justification du lien juridictionnel entre

⁴²⁷ Dans un registre similaire, on trouve cette catégorie de l'animation utilisée pour dénoncer un directeur/coordonateur qui « casse le métier » : « quand on a un coordinateur qui... travaille en tant qu'intervenant, enfin animateur, embauché par la mairie [...] comment est-ce qu'on peut défendre nous le fait qu'on est des enseignants, qu'on a un certain statut, qu'on a un certain cadre de travail... ? Comment est-ce (elle hausse le ton) qu'on peut être entendables si notre coordinateur il va bosser dans les écoles, faire l'animateur sans le dire à personne ! » [PEMU0304].

un territoire et une profession repose dans le fait que cette dernière puisse décrire précisément ce qu'elle fait⁴²⁸ et en quoi cela s'oppose à ce qu'elle entend délégitimer. Or, on remarque chez ces enseignants de sévères difficultés à présenter positivement⁴²⁹ ce qui est l'objet du travail, à l'image de cet enseignant de l'EMAL qui après plusieurs tâtonnements sémantiques se retrouve à défendre la proximité entre ce qu'il fait dans le périscolaire et ce qu'il fait habituellement dans l'école de musique :

Nous on a décidé de faire de la... comment ça s'appelle, un peu de l'initiation quoi. Plutôt, c'est même pas de l'initiation, c'est de... comment on appelle ça leur faire un peu de la découverte quoi, de la découverte de la musique. En général, il y a pas de spécificité. On s'est pas dit on va leur apprendre à chanter on va leur apprendre à faire ceci ou cela. Donc du coup ça ressemble à notre travail quoi. [PEMA1114].

S'agit-il de faire de l'éveil ? De l'initiation ? De la découverte comme semble le dire cet enseignant ? De faire la même chose qu'à l'école de musique ? Cette hésitation sur la description de ce que l'on fait est fréquente, tout comme le lien avec le travail habituel au sein de l'école de musique⁴³⁰, ce qui se retrouve quand certains décrivent plus techniquement ce qu'ils font et qui ne diffère pas des pratiques pédagogiques habituelles :

On les fait chanter, moi je viens avec ma gratte, on leur fait composer des trucs, on enregistre des trucs, on utilise des contrôleurs MIDI⁴³¹. Bref, un peu comme on fait d'habitude avec les débutants [...]. Le Launchpad⁴³² on en a un et puis par exemple un ordi avec un micro, et puis voilà. Après, on les fait regarder, on les fait tester [PEMA1100].

⁴²⁸ Nous renvoyons ici au chapitre 2 de *The System of professions* (Abbott, 1988), dans lequel il est décrit, au départ d'une métaphore médicale (diagnostic/inférence/traitement), la manière dont se construit le travail des professions relativement aux tâches qu'elles ont à réaliser.

⁴²⁹ Il n'est pas ici question d'axiologie mais plutôt d'une présentation qui ne prend pas appui sur une comparaison, positive ou négative avec quelque chose qui lui est extérieur.

⁴³⁰ Une participante du périscolaire souligne par exemple que « le périscolaire c'est un peu... j'aimerais faire un peu comme je fais avec l'éveil » [PEMA1107].

⁴³¹ La norme MIDI (musical instrument digital interface) est un protocole permettant de faire communiquer entre elles plusieurs machines en les synchronisant. Ce protocole permet par exemple d'utiliser un clavier ou une surface de contrôle comme une sorte de télécommande pour contrôler un synthétiseur ou encore de synchroniser plusieurs boîtes à rythme entre elles.

⁴³² Un launchpad est un contrôleur numérique permettant de commander un logiciel de production audio sans passer directement par le clavier et la souris de l'ordinateur. Il permet par exemple de lancer des séquences, d'activer des filtres, des effets...

Faute de mieux, le travail dans les dispositifs est décrit à partir de l'activité habituelle, position satisfaisante – s'il en est – du côté des enseignants mais qui expose tout particulièrement leur nouvelle juridiction à la critique.

3.3.2- Une expertise fragile

En s'appuyant sur leur travail habituel pour tracer les frontières de leur intervention dans les dispositifs, les enseignants interrogés situent d'une certaine façon ces nouvelles tâches dans la continuité de leur travail. Rien de nouveau donc, il s'agit de faire la même chose que dans l'EEA mais ailleurs, définition du travail qui nous informe sur le fait qu'au-delà des épreuves qu'il posent dans leur déroulement quotidien, ne changent pas fondamentalement les manières de faire des enseignants. Ce faisant, ils prennent le risque de voir leur posture fragilisée. Pour prendre le cas de l'EMAL, les enseignants s'exposent particulièrement vis-à-vis du contrat qui lie l'EEA et la municipalité et qui ne mobilise pas les normes de « qualité » que celles proposées habituellement par l'EEA. Plus encore, cette nouvelle juridiction risque d'être dénoncée du fait de l'inefficacité probable de certaines procédures que les enseignants appliquent et qui semblent, d'une certaine façon, les mettre en difficulté – comme en témoignent les nombreux décalages entre attentes normatives et réalité, en particulier dans le cas de l'EMCS et de l'EMAL. En effet, le public des écoles primaires n'est *a priori* pas le même que celui qui fréquente l'EEA (ne pas être inscrit dans l'EEA constituait d'ailleurs une condition de participation des élèves au périscolaire et une des raisons président à l'installation de l'OAE dans le QPV de Cailloux-sur-Saône) et appliquer le même modèle à deux endroits différents suppose *a minima* un travail de reformulation ou de justification de la part de l'EEA et de ses enseignants. En l'absence d'un discours de la sorte, même formulé à l'échelle du lieu de travail, cette juridiction demeure extrêmement fragile est susceptible d'être attaquée de toutes parts. En effet, quelle peut être la solidité de cet argumentaire sommaire face à des segments professionnels qui se réclament explicitement de ce genre de tâches ? Que vaut par exemple la juridiction des enseignants de la musique face à des musiciens-intervenants formés pour le travail en milieu scolaire, légitimés par un diplôme reconnu et habitués au travail avec des publics nombreux dans un environnement qui n'est pas celui d'un EEA – travail qui constitue d'ailleurs le « cœur » de leur métier ? Le résultat du travail réalisé par les enseignants de la musique dans le cadre du périscolaire, travail que l'on sait contraint par les nombreux problèmes logistiques que nous avons cités, est-il fondamentalement différent de celui qui aurait pu être obtenu par des animateurs socio-

culturels ? Par des étudiants de conservatoire ? Ici la juridiction (ou l'expertise pourrait-on dire) des enseignants de la musique ne tient qu'à la condition que d'autres segments professionnels aient été exclus de ces tâches – ce qui est d'ailleurs le cas des musiciens intervenants qui ont été évincés du dispositif à Ludon, et qui faute de budget n'ont pas été recrutés à Cailloux sur Saône.

Tout porte ainsi à croire que la situation des enseignants des EEA dans ce type de dispositifs, (OAE et périscolaire), n'est pas près de se stabiliser. En effet, les proto-frontières que l'on voit se dessiner ici ne garantissent aucunement la stabilité de ce nouveau territoire pour les ESM. Si l'on suit l'approche tracée par Abbott, on sait que la solidité du lien juridictionnel entre une profession et un territoire garantit est une composante majeure de la longévité d'une profession. Or, en l'absence d'un lien juridictionnel fort, il est probable que ces tâches soit l'objet de luttes plus importantes mettant en danger la légitimité des ESM à intervenir dans ce type de dispositifs. En effet, il nous semble important de souligner qu'en l'absence d'une définition claire de ce que sont les enseignants, du diagnostic, des inférences et du traitement qu'ils proposent à leur public, ce territoire est soumis à la pression d'autres groupes, historiquement présents depuis plus longtemps que celui des ESM.

3.3.3- Renégocier les frontières du travail habituel

Le travail de définition de ce qui est fait est beaucoup plus simple pour les enseignants d'*Anacrouse* et ceci pour plusieurs raisons. La première est que ce dispositif ne se situe pas véritablement en dehors du territoire de l'école ni même des tâches habituelles caractérisant le métier. Il agit plutôt comme une critique interne, spécifique aux procédés par lesquels sont habituellement initiés les élèves à la pratique musicale – ce qui revient à revoir certaines propriétés de la juridiction professionnelle pour reprendre les termes d'Abbott. Cette position, si elle n'est pas toujours facile à tenir face aux collègues critiques vis-à-vis du dispositif est néanmoins définissable parce qu'elle se situe au sein d'un ensemble déjà unifié et qui fait sens pour tout le monde, celui de l'EEA. Pour résumer, on pourrait dire qu'à l'inverse du projet d'extension du territoire professionnel tracé par l'OAE et le périscolaire, *Anacrouse* envisage plutôt une renégociation de la juridiction « originale » des enseignants de la musique, en remettant sur le métier certains fondements de l'enseignement musical. Ensuite ce travail de définition des frontières est plus simple parce qu'il se déroule au départ d'un dispositif vis-à-vis duquel les enseignants jouissent d'une grande autonomie et qu'ils ont, pour l'essentiel, construit eux-mêmes. Peu exposés à des contraintes extérieures (qu'elles tiennent au fait de

composer avec d'autres professionnels ou aux injonctions de la direction) ces derniers sont plus libres de formuler une position claire, des manières d'envisager le travail avec les élèves qui les distinguent du reste de leurs collègues. En somme, le projet est ici bien plus modeste que celui de l'EMAL et de l'EMCS dans la mesure où il ne s'adresse qu'à un petit nombre de personnes dans la confidentialité de l'EEA mais bien plus ambitieux dans la mesure où il s'attaque explicitement à certains piliers de la formation des musiciens et de la pédagogie musicale. Ce point est important et participe également au fait que la formulation des frontières du travail soit plus simple : le travail est réduit aux pratiques pédagogiques. Le propos sur les frontières qu'entendent tracer les enseignants du CMP à travers *Anacrouse* est ainsi tout à la fois adossé sur une critique du modèle original mais propose quelque chose qui n'est pas seulement un rejet. Il s'agit de faire différemment pour reconfigurer, au-delà du seul apprentissage, ce que peut être apprendre la musique dans un EEA :

Donc on commence par 30 minutes d'instrument seul avec chaque prof pour faire évoluer et là on fait ce qu'on veut. Tu vois, l'idée c'est pas de rompre complètement avec le cours individuel mais d'affirmer qu'on peut pas faire que ça. Alors du coup on travaille les notes qu'il faut pour jouer les morceaux et moi je leur fais faire la gamme de Do en fait, ils sont assez rapides là. Le quatrième instrument, ça va assez vite. C'est [un collègue d'Anacrouse] qui disait ça, « les instruments au plus tu en joues, au plus c'est facile ». C'est vraiment important qu'ils puissent avoir cette expérience-là. Là c'est le cas, ils viennent de changer d'instrument, ils sont hyper rapides sur la guitare, ils cherchent à faire la gamme de Do. Et ensuite on travaille les trois morceaux, donc il y en a un c'est « Think » d'Aretha Franklin donc ils font des percussions corporelles, du beatbox et du chant. Ils ont écrit toutes les paroles. Donc niveau répertoire pareil, c'est assez varié. Un autre, c'est un canon de Benjamin Britten où ils ont écrit aussi toutes les paroles. Ils font instrument plus le piano et le dernier [...] c'est une pièce provençale avec une ronde collée où ils dansent, ils chantent, ils font des percussions et ensuite ils font l'instrument. Là aussi, l'idée c'est d'élargir, de ne pas rester que sur la musique aussi. Et donc là on tourne autour de ça en ce moment et on voit qu'est-ce qui... on évolue sur chaque cours [...] on fait une espèce de tournant entre les trois pièces pour qu'ils s'en souviennent bien et puis après ça évolue. On ne fait que du par cœur, donc il faut qu'on arrive à mettre en place [pour le festival de l'école] en ce moment [...]. Bref tu vois un peu le délire, on essaie de bien marquer le dispositif, de bien mettre en avant ce qu'on apporte... de faire changer un peu la manière dont l'école fonctionne [PCC0203].

Les propos de cet enseignant donnent un exemple probant des frontières tracées via *Anacrouse*. On trouve ainsi, l'affirmation d'un travail pédagogique devant mêler, au sein

d'une même séquence travail, face-à-face pédagogique et pédagogie de groupe. Ensuite, à rebours de la spécialisation instrumentale prônée par les collègues opposés au dispositif, l'apprentissage simultané de plusieurs instruments et techniques vocales (beatbox, chant etc.). Contre la réduction de la musique à la musique savante occidentale, il appuie ensuite sur la diversité esthétique d'*Anacrouse* passant de la création, à la pop (Aretha Franklin) sans oublier la musique savante (Benjamin Britten) et les musiques traditionnelles. Cet enseignant met également l'accent mis sur une éducation musicale élargie à la danse. Enfin, il rappelle l'intérêt de varier les modes de transmission, en passant notamment par le par cœur, qui s'oppose, au moins dans les premières années de l'apprentissage au médium de la partition. Tout l'intérêt de ce propos c'est qu'il présente en effet les frontières de ce nouveau travail d'initiation, tout à la fois très proche et en rupture avec ce qui se fait traditionnellement, et qu'il ambitionne de questionner plus largement l'ensemble des pratiques mises en œuvre au sein de l'EEA. L'intérêt de ce retraçage des frontières c'est qu'il incorpore en partie dans le dessin actuel des pratiques pédagogiques (affirmation de la nécessité d'un travail individuel avec les élèves, présence de la musique savante, travail des gammes...) en le replaçant dans un ensemble d'autres pratiques qui lui donnent un autre sens. Cette situation nous semble caractéristique du fait que le dispositif change véritablement le travail des enseignants dans la mesure où certains, notamment les enseignants qui animent *Anacrouse*, se constituent en entrepreneurs pédagogiques, en promoteurs de nouvelles pratiques, de nouvelles manières d'envisager la transmission auprès de leurs collègues. Aussi, si le propos reste modeste dans la mesure où il ne s'étend guère en dehors des débutants du CMP, il s'appuie sur un socle bien plus solide que celui mobilisé par les enseignants de l'OAE et du périscolaire.

4- Conclusion : un travail recomposé ?

Qu'avons-nous appris du travail des enseignants qui participent aux dispositifs mis en œuvre au nom du SMEA ? Tout d'abord, comme dans les chapitres précédents, on peut mettre l'accent sur l'hétérogénéité des situations observées dans les quatre établissements en question. Certains EEA ont choisi, en réponse au SMEA de rebondir sur des opportunités de partenariats difficiles à refuser (Ludon), de bâtir un projet mené en direction des quartiers populaires de la commune (Cailloux-sur-Saône), d'inventer de nouvelles manières de débiter la musique (La Motte-du-Pic) ou tout simplement de ne rien faire de nouveau. Ce premier point, même si nous ne l'avons guère traité dans ce chapitre, nous semble éminemment

important en ce qu'il souligne la continuité avec le chapitre précédent et la prégnance de l'hypothèse de l'effet Matthieu territorial que nous avons essayé d'y défendre.

On peut ensuite souligner la grande différence de ces dispositifs qui répondent chacun à leur manière à la même incitation métropolitaine contenue dans le SMEA : « revisiter les modèles pédagogiques ». Cette commande s'entend parfois comme une ouverture vers l'extérieur de l'EEA, ce qui est le cas de l'OAE et du périscolaire. Elle s'entend parfois de façon plus « radicale » dans la mesure où elle peut être l'occasion, comme c'est le cas avec *Anacrouse*, de remettre sur le métier les méthodes, les manières d'appréhender les débuts en musique. Bref, on trouve ici deux modèles différents *a priori* : un modèle tourné vers l'intérieur et questionnant les processus d'enseignement « traditionnels » et un autre modèle qui se penche plutôt sur l'extension du territoire d'intervention de l'EEA.

Malgré ces différences, on trouve des similitudes dans ces dispositifs, parmi lesquelles la principale étant qu'ils ne proviennent pas de la base de l'EEA mais de son sommet. Ces nouveaux dispositifs s'accompagnent ainsi souvent du commentaire « ça nous est tombé dessus ». Certes ici il faudrait préciser le fait que si la décision d'entamer un nouveau projet revient à la direction dans les trois cas observés, la mise en œuvre du dispositif laisse une marge de manœuvre inégale aux différents enseignants que nous avons rencontrés. Cette dernière nous semble pouvoir, du moins en partie, être interprétée à l'aune de l'effet-Matthieu en ce qu'elle souligne que ce sont dans les établissements où le climat social est le plus apaisé et disposant de moyens économiques adéquats que l'on trouve les situations où les enseignants sont les plus autonomes dans l'organisation et la modification des nouvelles tâches qui leur sont confiées.

Ensuite, nous avons longuement mis l'accent sur le répertoire normatif à partir duquel les enseignants tendent à évaluer les dispositifs dans lesquels ils sont appelés à intervenir. Plus qu'une critique frontale de ces dispositifs ce répertoire indiquait ce à quoi tenaient les enseignants qui s'attachaient au dispositif, et notamment en fonction de quelles bases normatives ils s'y positionnaient. On a ainsi pu observer à quel point ces derniers étaient attachés à une conception scolaire de leur activité ainsi qu'à un travail collectif mis au service du dispositif et des progrès de chacun.

Enfin dans un dernier temps nous avons essayé de voir dans quelle mesure ces nouvelles tâches pouvaient constituer un mouvement à l'échelle de la profession. Si l'émergence d'un

nouveau segment professionnel n'est pas attestée, un travail des frontières sensiblement différent d'un dispositif à l'autre est manifeste, travail qui éclaire la manière dont les enseignants s'approprient ces nouvelles tâches pour redéfinir leur travail. Nous avons ainsi pu remarquer que dans le cas du CMP, *Anacrouse* participait à reconfigurer certaines pratiques pédagogiques, reconfiguration qui s'observe notamment à partir des discours des enseignants y participant et dans leur volonté de faire « tâche d'huile » en réinterrogeant, à partir de cette expérience, la totalité des pratiques pédagogiques de leur EEA. À l'inverse dans le cas de l'EMAL et du CMP, nous avons pu voir que le travail dans les dispositifs était essentiellement perçu comme la continuité du travail habituel et qu'à ce titre, la position des enseignants dans ces dispositifs, face à d'autres professionnels qui peuvent les concurrencer, était relativement fragile, faute d'une reformulation de leur activité adaptée à la situation.

Le réseau tracé par le SMEA permet-il de changer le travail des enseignants des EEA observés ? Assurément oui, dans la mesure où sa mise en œuvre entraîne de nouvelles tâches, de nouveaux dispositifs qui ne manquent pas de « bousculer » les enseignants qui s'y engagent et d'affecter, d'une manière ou d'une autre, le travail quotidien (temps de pause, déplacements, gestes professionnels...), que ce soit celui de la direction, de l'administration ou encore des enseignants qui ne sont pas engagés dans ces nouvelles tâches. Il va de soi que cette affirmation ne s'applique pas dans les établissements qui n'ont pas décidé de mettre en œuvre le SMEA – ce dernier n'étant alors qu'un simple carnet assorti du logo de la métropole de Lyon ou, dans le meilleur des cas, un simple discours qui n'influence en rien le travail des enseignants. Une fois passé ce constat très général, il faut préciser de quoi il est question ici. Penchons-nous d'abord sur les enseignants engagés dans ces nouvelles tâches, ces nouveaux dispositifs.

Comme nous avons pu le voir précédemment, s'ils sont tous affectés dans leur travail du fait de la mise en œuvre de nouveaux dispositifs liés au SMEA, ces enseignants le sont, de toute évidence, différemment. Ainsi, *Anacrouse* contribue au développement professionnel d'enseignants qui au fil des aménagements apportés sont peu à peu devenus des entrepreneurs de « leur » dispositif au sein du CMP. Ce dispositif modifie le travail de ceux qui s'y engagent en ce qu'il implique une temporalité, des gestes, des critères d'évaluation ou encore des objectifs pédagogiques différents de ce qui est habituellement courant au sein de l'EEA – sans compter le travail de réagencement du dispositif lui-même. Aussi marginal puisse-t-il

être dans l'emploi du temps des enseignants qui y participent, *Anacrouse* n'en réinterroge pas moins les pratiques habituelles de ces derniers.

Du côté de l'EMAL et de l'EMCS, les dispositifs mis en œuvre changent eux aussi le travail des enseignants qui s'y engagent, sur des aspects bien similaires au dispositif précédent. Néanmoins, ces changements (travail à plusieurs, pédagogies de groupe...) sont perçus de façon bien moins positive par les enseignants qui tendent à les assimiler assez unanimement à des tâches peu agréables, voire à du sale boulot. En effet, face au manque d'investissement matériel ainsi qu'à une organisation du travail dans laquelle ils ne sont que les « rouages » d'une grande machine, ces enseignants sont dans une position d'hétéronomie assez forte qui les oblige à composer avec des conditions de travail parfois délétères et sur lesquelles ils n'ont qu'un pouvoir très marginal. Il est ainsi difficile de dire, à partir des entretiens menés avec eux si leur pratique du dispositif les amène à changer leurs manières habituelles de travailler. Tout laisse à penser l'inverse, en témoigne la référence fréquente au travail habituel et les nombreuses défections observées à la fin de l'enquête – en particulier à l'EMAL.

La question du travail mérite d'être élargie aux enseignants qui ne participent pas aux dispositifs. Dans le cas de l'EMAL et de l'EMCS, il va de soi que l'organisation même de ces nouveaux dispositifs, relativement hermétiques au reste de la vie de l'EEA n'entraîne pas beaucoup de changements pour les autres enseignants qui peuvent, pour ainsi dire, vivre à côté de ces dispositifs sans être affectés dans leur travail quotidien. En effet, le cordon sanitaire qui sépare ces dispositifs du reste des activités de l'école est suffisamment épais pour que l'une ne dérange pas l'autre. Ce constat s'applique bien entendu jusqu'à un certain point dans la mesure où le réseau matériel tracé par les dispositifs peut très vite avoir une influence sur la vie de l'école et donc l'organisation du travail, comme ne manquent pas de le souligner les tensions relatives au prêt d'instruments du fonds de l'EEA pour l'OAE, qui menacent les prêts d'instruments pour les élèves « réguliers » de l'EEA. Ainsi, dans ces établissements, il semble que les effets de ces dispositifs sur le travail des autres enseignants sont d'abord et surtout symboliques. L'arrivée des dispositifs, les refus d'enseignants, le cadrage économique ou instrumental par lequel ils sont perçus, les menaces de défection et les retours souvent négatifs des collègues qui y sont impliqués participent à fabriquer une image peu attractive de ces nouvelles formes de travail indépendamment de leur fonctionnement réel.

Dans le cas du CMP, la situation est toute autre. En effet, il n'existe pas une séparation aussi forte entre *Anacrouse* et le reste des activités de l'EEA, ce qui amène donc certains élèves du

dispositif à rencontrer d'autres enseignants du CMP – qui peuvent évaluer à partir de leurs propres critères de jugement les effets du dispositif, alimentant la controverse professionnelle existant autour de ce dernier. Fait loin d'être négligeable, nous avons appris qu'après la fin de l'enquête, *Anacrouse* est confirmé dans le cursus du CMP et élargi à un plus grand nombre de débutants. On peut ainsi faire l'hypothèse que ce dispositif participe, de façon modeste, à la reconfiguration de l'offre d'enseignement de l'EEA ainsi qu'à l'évolution des pratiques des enseignants qui y travaillent.

Conclusion générale

Susceptibles d'éclairer une politique culturelle, les moyens de la connaissance que procure la recherche historique, ethnologique ou sociologique en sont aussi, il faut bien l'avouer des ralentisseurs. Mais pour agir sur une culture, nul ne saurait en faire l'économie. (Passeron, 2009)

Cette thèse proposait d'étudier la construction, la mise en œuvre et les effets sur le travail des enseignants d'une politique territoriale visant à démocratiser l'accès aux établissements d'enseignement artistique (EEA). Elle nourrissait l'objectif général d'approfondir nos connaissances sur trois éléments rendus complémentaires au gré du processus de décentralisation : la production de politiques culturelles territorialisées, la dynamique des relations entre EEA et collectivités territoriales ainsi que l'évolution du travail des enseignants des disciplines artistiques. Pour cela nous avons procédé, dans la perspective d'une sociologie de la traduction à la restitution des associations entre les différents acteurs humains et non-humains qui ont concouru à l'émergence puis à la mise en œuvre d'un instrument d'action publique particulier : le schéma des enseignements artistiques de la métropole de Lyon (SMEA). Nous avons ensuite proposé de saisir les mesures pédagogiques mises en œuvre localement pour répondre aux prescriptions contenues dans cet instrument au prisme de l'éventuelle cohérence qu'elles pouvaient produire à l'échelle territoriale et de ce qu'elles faisaient au travail des enseignants. Nous avons ainsi pu prendre la mesure de la pluralité des intérêts en jeu dans le processus d'instrumentation de l'action publique, les liaisons et les déliaisons à partir desquelles s'organise la mise en œuvre de ce schéma ainsi que les effets contrastés des mesures mises en place d'un établissement à l'autre sur le travail des enseignants des EEA.

Que retenir de ce travail ? Le résultat principal de cette thèse nous semble être le fait d'avoir montré que le processus de territorialisation de l'action publique en matière de démocratisation des enseignements artistiques (même s'il s'agit, comme souvent, très majoritairement de musique), observé à partir de la construction et de la mise en œuvre du SMEA, n'entraîne pas nécessairement l'harmonisation, l'égalisation, ni même une dynamique de complémentarité des pratiques et du fonctionnement des EEA – quand bien même ces fins seraient explicitement visées par ses promoteurs. À l'inverse, notre travail tend à illustrer l'accentuation progressive des différences entre EEA au sein d'un même territoire ayant pour

conséquence un développement inégal de leurs activités ainsi que des modalités d'organisation du travail qui leur sont propres.

Pour bien saisir ce que recouvre ce constat, il nous faut dans un premier temps rappeler que de toute évidence la territorialisation des politiques culturelles n'entraîne pas le déclin des enseignements artistiques parfois dénoncé dans la presse spécialisée et les discours de certains professionnels⁴³³. En effet, les établissements que nous avons pu observer profitent, pour la plupart d'entre eux, des prescriptions contenues dans le SMEA pour développer leur offre d'enseignement, remettre en débat certains fondements de leur organisation voire certaines normes professionnelles propres au secteur de l'enseignement artistique. Plus encore, les subventions allouées par le biais de cet instrument sont, ici comme ailleurs, absolument nécessaires au maintien de l'activité d'établissements souvent très fragiles au plan économique. Néanmoins, notre enquête souligne que la mise en œuvre du SMEA reposait grandement sur la capacité des établissements et des communes à travailler de concert et à mobiliser des ressources financières et humaines en commun.

Aussi, cet équilibre – précaire – entre communes et établissements semble-t-il constituer la condition *sine qua non* à la possibilité d'une gouvernance territoriale des enseignements artistiques... et le principal obstacle à la territorialisation de ces derniers. En effet, le principe de non-substitution de la collectivité porteuse de cette dynamique territoriale – qu'elle soit un département ou une métropole comme dans le cas de notre enquête – vis-à-vis des communes fait reposer, en dernière instance, la construction d'une proposition culturelle territoriale « démocratique » sur la bonne volonté de ces dernières... et sur les moyens financiers et humains qu'elles sont prêtes à lui allouer dans un contexte général de réduction des dotations des collectivités territoriales. En l'absence d'un compromis général, que nous n'avons pu, au mieux qu'observer à l'état parcellaire, cette situation entraîne mécaniquement un développement territorial différencié des EEA. Ainsi, loin de correspondre à la complémentarité d'une offre pédagogique adaptée à un territoire dont nous savons par ailleurs que les besoins en matière culturelle sont difficilement prévisibles⁴³⁴, ce développement territorial asymétrique tend *in fine* à favoriser certains établissements plutôt que d'autres – essentiellement les établissements établis, inscrits dans une commune poursuivant une politique culturelle assumée. Il est par conséquent à craindre que se creusent davantage les

⁴³³ Voir par exemple Tchalik (2019).

⁴³⁴ Sur la notion de « besoin » culturel, voir le travail classique de Bourdieu et Darbel (1966).

inégalités entre EEA, tant au plan de la diversité/qualité de l'offre pédagogique, des conditions de travail offertes aux personnels enseignants et administratifs que de l'aptitude au montage/pilotage de projets partenariaux « innovants », dimension de l'activité des EEA qui a pris une place particulièrement importante avec l'affirmation politique de l'éducation artistique et culturelle⁴³⁵. Il est dès lors probable qu'à moyen terme ces asymétries accentuent les jeux de concurrence entre EEA pour la captation des publics et plus encore des ressources nécessaires au maintien de leur légitimité politique⁴³⁶ concourant ainsi sérieusement à la mise en difficulté de certains d'entre eux. En effet, considérant que ce développement différencié à l'intérieur d'un même territoire constitue une contradiction manifeste avec la promesse d'égalité, de proximité, de flexibilité et de démocratie sous-tendue par une gestion territoriale des enseignements artistiques, l'hypothèse la plus plausible est dès lors celle qui était esquissée par le pouvoir exécutif métropolitain dans cette enquête, à savoir la fermeture ou plus probablement la fusion des établissements les plus éloignés des réquisits formels (par exemple répondre aux prescriptions territoriales) et non-formels (disposer de bonnes relations politiques et de fonds suffisants) de cette territorialisation. Il va sans dire que cette hypothèse de recomposition territoriale des EEA qui a tous les atours d'une rationalisation budgétaire interroge frontalement l'évolution du travail des enseignants, la qualité de service offerte aux futurs usagers de ces établissements et plus encore l'objectif de démocratisation de la culture, quelle qu'en soit la définition retenue par les pouvoirs publics.

En mettant en évidence les apories d'une décentralisation porteuse de promesses de proximité, de flexibilité et de qualité, nous avons ici tenté de tracer un parallèle avec les travaux de sociologie de l'éducation qui se sont attachés à évaluer les effets d'une territorialisation progressive de l'action publique éducative (Ben-Ayed, 2009) à l'aune des objectifs que se donne l'institution scolaire. Cette recherche fournit ainsi un éclairage complémentaire aux travaux actuels sur l'EAC, dont la mise en œuvre repose grandement sur les EEA et leur capacité à se positionner vis-à-vis de partenariats en la matière, et où l'on observe également de fortes disparités territoriales (Montoya, 2013).

⁴³⁵ Si comme nous l'avons vu, cette dynamique est prégnante depuis le plan Lang-Tasca, elle continue à se renforcer, à l'instar des parcours d'éducation artistique et culturelle (Ayoub et al., 2019) ou plus encore, au détour de la politique 100% EAC récemment promue par le président de la République Emmanuel Macron.

⁴³⁶ Sauf à être aveugle aux mutations de l'action publique en matière culturelle, il va de soi que la légitimité politique des EEA ne repose plus seulement sur leur académisme, leur aptitude à répondre aux aspirations des classes moyennes ou encore sur leur aptitude à former de futurs professionnels mais, comme en témoigne notre enquête, sur la capacité à produire des partenariats, une saison culturelle, des actions concertées, à lutter contre les inégalités etc.

S'ils demandent bien entendu à être renforcés et nuancés par d'autres enquêtes – nous y reviendrons à la fin de cette conclusion – ces résultats soulignent l'intérêt qu'il y a à étendre les observations souvent formulées par les travaux de sociologie et de science politique à des acteurs probablement moins visibles, à savoir les travailleurs de la culture, afin d'éclairer sous un jour nouveau la territorialisation des politiques culturelles. Ces résultats soulignent également l'intérêt pour la sociologie du travail artistique à étudier les effets de l'instrumentation de l'action publique. Enfin, elle incite à développer des travaux attentifs aux questions d'EAC sans faire du politique un simple contexte, une toile de fond de l'analyse des pratiques.

1- Retour sur la « fabrique territoriale de la démocratisation »

Au cours de l'écriture de cette thèse nous avons croisé la route de nombreux auteurs et autrices qui nous ont donné à penser et parfois à découvrir avec et contre eux le sens du geste, tout académique, que nous étions en train de réaliser. Pour ne prendre qu'un exemple, nous nous souvenons avoir été frappés par la lecture de l'introduction de l'ouvrage *La culture des individus* (Lahire, 2006). Disqualifiant sur le ton polémique qu'on lui connaît les « pas de côté » théoriques de certains de ses collègues, l'auteur y invite le lecteur à suivre une exigence de « cumulativité critique », position impliquant un retour à une filiation sociologique d'inspiration bachelardienne, qui passe par la discussion critique serrée des théories dominantes, en l'occurrence, la théorie de la légitimité culturelle, centrale dans le travail de Pierre Bourdieu. Tout autant que le projet nomologique qui sous-tend cet ouvrage, sa lecture, nous a conduit à nous rendre compte que nous faisons partie de ces « opportunistes » dénoncés dans l'introduction, qui préféreraient aller voir ailleurs, proposer des agencements théoriques parfois inattendus plutôt que de discuter pied-à-pied les théories dominantes du champ. Penser avec et contre cet ouvrage – parmi de nombreux autres – c'était donc dans un premier temps savoir où nos « pieds académiques » se trouvaient, pourquoi n'étaient-ils pas ailleurs et, sachant cela, où pouvaient-ils nous mener.

L'honnêteté nous pousse à dire que le positionnement de cette thèse dans un cadre pragmatique a été au centre de nos préoccupations et de nos lectures, du début jusqu'à la toute fin de la rédaction de ce travail. Les sources de cette préoccupation sont multiples, mais reposent essentiellement sur le fait qu'en dépit de la grande diversité d'approches qui structurent le champ (Alexandre, 2018), celle que nous avons choisi d'utiliser ici – tout

comme la manière d’interroger notre objet – est minoritaire. Aussi, lire sur la démocratisation de la culture, sur les publics de la culture, sur la production des politiques culturelles, sur la sociologie du goût ou encore des vocations artistiques, c’est faire l’expérience des théories et des approches dominantes qui structurent la connaissance de ces objets, c’est-à-dire faire en même temps l’expérience de leur pouvoir heuristique et de leurs apories. Ce n’est pas pour rien que le lecteur trouvera dans la bibliographie de ce travail de nombreux travaux qui ne se situent pas dans le cadre « pragmatique ». Ces derniers nous ont fortement inspirés, dans leurs critiques, dans les explications qu’ils proposent, mais aussi dans le portrait qu’ils tracent, en creux, de notre objet. Aussi n’avons-nous pas trouvé dans les théories dominantes du champ des approches qui nous semblaient permettre de prendre au sérieux les nombreuses tentatives politiques visant à démocratiser la culture depuis une trentaine d’années, tout d’abord parce qu’elles s’appuyaient essentiellement sur l’étude de la production culturelle et sa réception, et qu’elle donnaient une telle place aux « publics » de la culture qu’il semblait difficile d’envisager une réflexion qui ne mette pas cette entité au centre. Pour le dire autrement, c’est moins le pouvoir heuristique de ces théories qui posait problème que ce qu’elles impliquaient en termes de construction d’objet, construction qui nous amenait dès lors à devoir abandonner certains éléments qui nous semblaient importants – en premier lieu l’activité des enseignants. Aussi, constatant avec d’autres (Détrez, 2020 ; Fleury, 2011) la proximité historique entre sociologie de la culture et politiques culturelles, il nous semblait important d’examiner la « digestion » de la première par les secondes et de ne pas limiter le propos à ce que l’on sait déjà⁴³⁷ – et que ceux qui participent à bâtir l’action publique savent également, au moins superficiellement, du fait de leur professionnalisation progressive. Cela nous incitait à construire différemment l’objet que nous souhaitons étudier, d’où le titre de cette thèse et la proposition d’utiliser la notion de « fabrique territoriale de la démocratisation ».

L’idée même de cette notion suppose un certain positionnement méthodologique et certains postulats. En effet, étudier ce que nous avons appelé la fabrique territoriale de la démocratisation des enseignements artistiques suppose tout d’abord que le territoire constitue, au-delà des différents débats sur cette notion (A. Faure & Négrier, 2019) et des risques sous-jacents à l’autonomisation d’une telle « échelle » (Ben-Ayed, 2009, p. 3), une entrée suffisamment pertinente pour saisir la façon dont s’organise aujourd’hui plus largement le

⁴³⁷ Barrère et Montoya (2022) défendent une position similaire en affirmant qu’il est « vain de vouloir démontrer de nouveau la non-réalisation des « fins grandioses » prêtées à l’action culturelle [...] comme si les sciences sociales devaient prendre au mot l’emphase de certains discours politiques qui confinent parfois à une forme de « pensée magique » (p. 59).

processus de démocratisation culturelle. Saisir les choses sous cet angle⁴³⁸, c'est donc postuler qu'il s'agit d'un observatoire privilégié pour aborder la démocratisation culturelle ainsi que ses effets, non pas sur les publics mais sur celles et ceux qui sont censés faire advenir cette démocratisation et notamment les enseignants. Ensuite, parler de fabrique de la démocratisation des enseignements artistiques, c'est inévitablement mettre l'accent sur la « dimension procédurale de la démocratisation » (Fleury, 2011) c'est-à-dire considérer la démocratisation au prisme des « dispositifs de changement social » (*Ibid.*) qui la font advenir et durer. Pour suivre le raisonnement du même auteur, cette posture implique de rompre avec une approche⁴³⁹ qui condamnerait par avance à l'échec toute action publique visant à élargir les publics des institutions culturelles – position qui rejoint par ailleurs le postulat d'indétermination, caractéristique d'une approche pragmatique en sociologie, défendu par Lemieux (2019) et que nous avons tenté de suivre tout au long de ce travail. Enfin parler de « fabrique », c'est mettre l'accent sur le processus d'élaboration et sa temporalité, la coordination des acteurs, la conception des produits, bref, c'est acter l'idée que la démocratisation est une action collective processuelle, réticulaire qui doit autant que possible n'être pas réduite à l'une de ses parties ou à ses *outputs*, ce que permettait par ailleurs le recours à la sociologie de la traduction.

Ce travail propose ainsi de faire tenir ensemble plusieurs approches, qui sans être complètement déliées les unes des autres, ne communiquent jamais directement. Il s'agissait, dans le cadre d'une thèse en sciences de l'éducation et de la formation, ancrage disciplinaire qui autorise, peut-être plus qu'ailleurs ce type d'expérimentations théorico-empirique, de rassembler d'un même tenant une sociologie de l'action publique (que l'on présente plus souvent sous le terme d'analyse des politiques culturelles), sociologie de la culture et sociologie du travail enseignant. Finalement, l'objectif de ce travail était d'étudier le processus de démocratisation des enseignements artistiques via le travail des enseignants,

⁴³⁸ Nous nous sommes situés ici dans une perspective qui découle de ce que Saez (2021, p. 169) appelle la décentralisation-compétences et qui permet de résumer l'exercice de compétences particulières, déléguées par l'État, aux collectivités territoriales, qui participent de ce fait à une problématisation particulière des enjeux de ces politiques.

⁴³⁹ Soyons clairs, la rupture s'opère moins ici sur l'idée qu'il existe des déterminants économiques ou sociaux qui structurent indiscutablement à une échelle macro la relation entre des individus et certains types de pratiques culturelles que sur la radicalisation, dans et en dehors du champ de sciences sociales, des conclusions qui découlent de cet état de fait et qui peuvent amener, pour reprendre les mots de Rancière (2007, p. VII) à « transform[er] en nécessité du corps social ce que le philosophe Platon avait présenté comme le « mensonge » nécessaire pour fonder en droit une infériorité dont la réalité empirique assurait par ailleurs la reproduction ». Autrement dit, considérer que la démocratisation de la culture, entendue au sens large, est toujours nécessairement un échec parce qu'elle touche directement à la « nature » de l'ordre social et plus encore à celle des classes populaires.

analyseur de ce projet politique, en partant des coulisses administratives et des instruments censés la faire advenir. Le but était ainsi de fournir des pistes de compréhension complémentaires aux travaux sur les politiques de la culture qui ont pu mettre en évidence les difficultés rencontrées par cette politique.

2- Une territorialisation en demi-teinte

Suivant une des vocations traditionnelles de la sociologie, ce travail vient à rebours de certaines représentations angéliques qui peuvent exister vis-à-vis des politiques culturelles, des enseignements artistiques ou encore de l'échelle territoriale, dont certains ont pu souligner qu'elle participait d'une stratégie de ré-enchantement de l'action publique, notamment en matière éducative (Ben-Ayed, 2009).

Loin de l'image d'une communion d'acteurs rassemblés autour d'une cause œcuménique, notre enquête met en évidence que la production d'instruments d'action publique en faveur de la démocratisation des enseignements artistiques s'organise à partir d'un réseau d'intérêts hétérogènes, contradictoires, voire concurrents. Rappelant un constat qui tend parfois à être oublié, la description de ce réseau a permis de souligner le poids des « objectifs non-culturels de la culture » (Moulinier, 2020, p. 24-29), et tout particulièrement celui des objectifs économiques et sociaux, dans la production de politiques culturelles, qui jouent un rôle probablement bien plus structurant que les objectifs strictement artistiques et culturels. Nos résultats suggèrent en effet à quel point « l'impact social » et plus encore la rationalisation du coût économique des EEA constituent des intérêts majeurs tant du côté des communes que de celui de l'exécutif métropolitain, participant ainsi à structurer une bonne partie du processus d'instrumentation de l'action publique. La prégnance de ce thème ne signifie pas pour autant l'accord des acteurs à son sujet. Pour ne donner qu'un exemple, nous avons pu observer à quel point l'exécutif métropolitain, dans sa quête d'économies budgétaires, déployait beaucoup d'énergie à faire en sorte que la métropole ne soit pas assimilée à un guichet, mais aussi que les communes « poussaient » pour obtenir une visibilité budgétaire à moyen terme auprès de cette dernière ou encore que les directions d'EEA luttèrent sur la définition des modalités de distribution de la subvention. L'enquête montre également que l'accord n'est guère plus palpable sur les objectifs « culturels ». En effet, élus locaux, DAC, directions d'établissements, associations professionnelles ou encore techniciens métropolitains peinent à se mettre d'accord sur les finalités de la culture, qu'il s'agisse de penser au départ des « droits

culturels », de la valorisation de la diversité culturelle et artistique locale ou encore de l'affirmation de l'importance d'un patrimoine à rendre accessible au plus grand nombre. Même son de cloche au niveau des contenus : certains se font les porte-voix du cirque, des arts-plastiques, du théâtre ou encore de la danse, parents pauvres de l'offre territoriale d'enseignements artistiques, d'autres défendent l'intérêt d'une offre musicale, de toute évidence adaptée à la demande actuelle, et plus économique à mettre en œuvre.

Entre course au rayonnement territorial, lutte pour la réduction des coûts de fonctionnement des EEA, maintien d'un consensus politique territorial, disputes sur l'ouverture sociale des établissements, sauvegarde de l'emploi, prise en compte des stratégies parentales et controverses sur la formation des artistes, étudier le fabrique territoriale de la démocratisation des enseignements artistiques, c'est faire l'expérience de l'hétérogénéité des acteurs composant et gouvernant ce secteur sans oublier celle des intérêts, des problèmes et des solutions qu'ils défendent chacun de leur côté. Nous avons à ce titre porté une attention particulière au fait de rendre compte de la diversité des acteurs impliqués dans cette fabrique, en premier lieu pour éviter une transposition à l'échelle territoriale du mythe de l'unicité de l'État (Lascoumes et Le Galès, 2012, p. 14). Le chapitre 8 de cette thèse, illustre notamment l'intense travail déployé par les techniciens métropolitains pour tenter de maintenir l'intérêt de l'exécutif métropolitain à la fois peu informé et rétif à s'engager en matière d'enseignements artistiques. Les stratégies argumentatives et le travail de traduction opéré par ces fonctionnaires ont ainsi permis, sans infléchir pour autant les intérêts des différentes parties prenantes, de faire tenir un agencement hétéroclite d'intérêts divergents, notamment en cloisonnant et dépolitisant une discussion le plus souvent réduite à sa dimension technique.

Porter attention, comme nous avons tenté de le faire, à la matérialité de l'action publique, aux processus d'inscription ainsi qu'aux traductions opérées pour faire en sorte de faire tenir ensemble des acteurs aux intérêts divergents permet de comprendre comment se construit progressivement un accord sur la nature de ce qu'est le « territoire », la « démocratisation », de ce que sont les « enseignements artistiques », ainsi que sur la nature des problèmes qu'ils posent et des solutions à adopter – mise en cohérence qui passe nécessairement, comme l'avait justement noté Dubois (1999), par un flou constant sur ces termes. Cette attention aux éléments et aux procédures par lesquels sont tenus ensemble ces intérêts différents est d'autant plus importante que la territorialisation de l'action publique suppose, de par l'imaginaire positif de proximité et de transparence qu'elle véhicule, un effort de participation

et de délibération supplémentaire avec lequel doivent composer les pouvoirs publics. Ainsi mettre l'accent sur ces éléments et sur la médiation des arbitres *a priori* neutres que sont les techniciens territoriaux c'est aussi prendre la mesure du pouvoir discrétionnaire qu'ils peuvent exercer (choix de certains acteurs à consulter, modalités d'organisation des consultations etc.).

Il apparaît ainsi clairement que le processus d'instrumentation de l'action publique en matière culturelle n'est pas réductible à question de « volonté politique » - qu'elle soit favorable ou non à ce secteur d'intervention publique. Cette instrumentation est un champ de luttes, de négociations, un processus au cours duquel se formulent et se consolident un ensemble d'intérêts divergents, se nouent et se recomposent des alliances qui concourent à faire émerger les contours des problèmes faisant obstacle à la démocratisation, les acteurs légitimes et les solutions les plus pertinentes à mettre en œuvre.

Le processus d'instrumentation de l'action publique que nous avons étudié – et que l'on pourrait, à certaines conditions élargir à d'autres territoires – participe à un travail de catégorisation qui légitime la mise à distance d'un certain nombre d'acteurs faisant partie du périmètre des enseignements artistiques. En effet, le travail d'intéressement et d'enrôlement qui permet aux techniciens métropolitains d'associer différents acteurs professionnels politiques ou encore administratifs au processus de concertation légitimant le SMEA, consolide progressivement un réseau d'acteurs qui se reconnaissent mutuellement comme étant les porte-parole représentatifs du secteur. Cet ensemble d'acteurs participe, au fil du processus participatif, à définir le SMEA comme artefact administratif, objet technocratique dont la nature même justifie la mise à distance physique⁴⁴⁰ de certains acteurs *a priori* centraux dans le processus de problématisation, comme les enseignants et les usagers actuels ou futurs des EEA. Cette situation est d'autant plus paradoxale que les « publics » et les « pratiques pédagogiques » des enseignants sont deux *actants* particulièrement structurants du discours sur la démocratisation des enseignements artistiques. Cette observation illustre ainsi (sans pour autant délégitimer l'idée de la participation⁴⁴¹) les difficultés sous-jacentes à l'usage de la concertation dans la production de l'action publique qui, quand elle n'est pas un moyen de gouverner la critique (Topçu, 2013), peut participer au raidissement de certains

⁴⁴⁰ Ce terme souligne que si les enseignants et les publics sont présents dans les concertations par le truchement de graphiques, de statistiques ou d'anecdotes, ils sont toujours « parlés » par d'autres, ils n'ont pas la possibilité de s'exprimer au même titre qu'une directrice d'EEA ou qu'un DAC.

⁴⁴¹ Pour un approfondissement sur la critique sociologique de la participation, voir Gourgues et al. (2013).

objets (ici fabriquer un accord sur la nature « technocratique » du SMEA), à tel point qu'ils en viennent à exclure les premiers concernés – ici les enseignants et les publics. Cette observation, interrogeant la gouvernance territoriale de la culture, souligne les difficultés qui peuvent découler d'une légitimation de l'action publique par la *participation* et les effets pervers, pour reprendre une formule boudonienne, qu'ils peuvent entraîner. En effet, faire participer une somme d'acteurs à la construction d'un instrument n'empêche aucunement que les « consultés » légitiment l'exclusion d'autres membres de la discussion, ni même qu'ils justifient des pratiques qui n'auraient pas pu être proposées par la collectivité territoriale elle-même.

Cette thèse permet enfin de questionner les objectifs de la territorialisation de l'action publique au prisme de la modestie de ses instruments. En effet, quand bien même ces derniers sont le résultat d'un sérieux travail de concertation mené sur un temps relativement long, les prescriptions portées par le SMEA se heurtent rapidement au poids minime qu'occupe la subvention métropolitaine dans la ventilation budgétaire des EEA. En effet, les montants de ces subventions dépassent très rarement les 15% du budget annuel total des EEA, ce qui en limite les effets – au même titre que le caractère incitatif des prescriptions consignées dans le SMEA. L'observation des tensions liées au financement des EEA, surtout entre communes et métropoles/départements, donne une idée des difficultés qu'implique la territorialisation des enseignements artistiques, et des luttes de pouvoir qu'elles alimentent entre collectivités. Ces dernières favorisent le développement d'instruments incitatifs, au pouvoir financier restreint, qui constituent tout à la fois la principale limite et la condition même de possibilité de cette territorialisation.

3- Les traductions contrariées d'un instrument ambitieux

L'analyse du contenu du SMEA souligne, comme beaucoup d'autres instruments du même acabit, que ce texte s'adosse à un ensemble de constats assez classiques, considérés comme étant des entraves à l'accès des publics aux EEA. Sur ce point, le SMEA rappelle l'importance de la barrière du tarif, des horaires d'ouverture des EEA, des modalités concrètes de l'inscription qui peuvent constituer autant d'obstacles matériels à la démocratisation de l'accès aux EEA⁴⁴². Une autre facette est directement liée à la question du travail enseignant.

⁴⁴² On retrouve dans cet argument une forme « républicaine traditionnelle » résumée ainsi par Rancière : « ce n'est pas l'école qui exclut les enfants du peuple. Ce sont les parents qui n'ont pas les moyens de la leur faire

Elle se manifeste, d'une part, sous la forme des pratiques pédagogiques et, d'autre part, sur l'organisation des cursus, mais aussi sur l'usage du numérique ou des partenariats avec d'autres organisations, éducatives ou non. Tous ces éléments représentent pour les promoteurs du SMEA des obstacles freinant la diversification et l'élargissement du public des EEA – sans que soient pour autant explicités les liens logiques qui existent entre ces pratiques et la physionomie du public fréquentant les EEA. Une dernière facette de l'instrument a trait à la question d'une organisation territoriale des enseignements artistiques, qui passe principalement par une tentative de rationalisation territoriale d'une « offre » d'enseignement supposément ajustée à une « demande » elle aussi territoriale. Cette rationalisation de l'offre s'entend principalement au prisme des instruments de musique et des types de pratiques enseignées dans les établissements et doit permettre à coûts constants (ou en baisse) de maintenir une diversité de pratiques sur des infra-territoires (« bassins de vie », dans le langage métropolitain).

Les résultats de notre enquête mettent en évidence un décalage important entre les « problèmes » mis au jour, les solutions proposées dans le SMEA et l'interprétation qui est faite de ce texte par les directions d'EEA. L'analyse de plusieurs présentations locales du texte, au-delà de leurs variations, souligne une tendance forte à une réduction économique de cet instrument, très majoritairement présenté comme un outil de régulation financière du fonctionnement des EEA. Force est de constater que ce cadrage économique n'entraîne pas l'adhésion des enseignants qui peinent souvent à comprendre l'intérêt du SMEA, si ce n'est d'être un moyen de distribuer la subvention ou de faire des fusions d'établissements. Au désintérêt à l'égard d'un instrument perçu comme économique se combinent les modalités concrètes de la traduction locale du SMEA. En effet, l'étude des processus d'inscription du SMEA dans les EEA montre qu'il repose fréquemment sur des objets qui ne sont pas toujours rattachés au réseau d'objets constitutif du travail enseignant. De fait, l'organisation concrète du travail des enseignants passe assez peu souvent par le projet d'établissement qui constitue la modalité principale de la traduction du SMEA. Le SMEA n'est donc relié que dans de très rares cas avec le réseau de pratiques, d'objets soutenant le travail enseignant, ce qui n'empêche pas que ce dernier ait des effets très concrets sur la manière dont les enseignants travaillent.

suivre et pas de foi dans ses effets de promotion. L'école élimine seulement ceux qui n'y vont pas. Il suffit de donner à tous les moyens d'y aller et le sentiment de son utilité » (2010, p. 247).

À cette faible réception par les enseignants d'un texte perçu comme une contrainte économique répond l'inégale aptitude des établissements à se saisir des prescriptions d'un instrument avant tout incitatif et de le mettre en œuvre. En effet comme pour la territorialisation des politiques éducatives, ce sont les acteurs intermédiaires qui sont chargées d'interpréter et de donner une forme concrète à des prescriptions floues (Dutercq, 2000). Par conséquent, ce qui est fait au nom du SMEA est très variable d'un EEA à l'autre et semble essentiellement induit par les moyens économiques dont disposent les EEA ainsi que par la nature de leurs relations vis-à-vis des pouvoirs communaux. En effet, territorialiser ou métropoliser les enseignements artistiques, c'est saisir d'un même tenant des EEA forts différents (publics, associatifs...) et inégalement disposés à répondre à un même « cahier des charges », aussi flou soit-il. Ainsi, la mise en œuvre de partenariats avec l'Éducation nationale, particulièrement bien vus par la métropole, induit un investissement que les EEA et les communes sont susceptibles de pouvoir supporter.

Aussi, la fibre « réformiste » portée par les administratifs de la métropole ne trouve un écho « réformiste » que dans certaines conditions bien particulières, comme nous avons pu l'illustrer dans les deux derniers chapitres. C'est essentiellement dans les établissements où les conditions matérielles, l'entente EEA/commune et la qualité des relations interpersonnelles entre enseignants et directions le permettent que se mettent en œuvre des projets à même de questionner en profondeur les pratiques des EEA au regard des exigences de démocratisation inscrites dans le SMEA.

4- Le travail enseignant au risque de la territorialisation

Certains résultats de cette thèse nous permettent d'avancer l'hypothèse que la territorialisation des politiques culturelles dédiées aux enseignements artistiques tend à rigidifier une division du travail, entre travail « administratif » et travail « pédagogique » déjà instrumentée par une somme de croyances relatives à la nature même des artistes, qui seraient par essence peu intéressés par les questions bureaucratiques, salariales et les normes cadrant leur exercice⁴⁴³. Cette hypothèse est soutenue par le fait que le réseau tracé par le SMEA au sein des EEA tend à renforcer le rôle du directeur ou de la directrice, qui devient dès lors l'interprète en chef du

⁴⁴³ S'il va de soi que cette croyance est infondée (on peut s'appuyer sur le chapitre I et sur les nombreux travaux d'histoire décrivant et analysant les mouvements de structuration syndicale dans les milieux artistiques depuis la fin du XIX^{ème} siècle) on peut en trouver un déploiement intéressant dans les travaux de Chiapello (1998) et notamment dans le développement de la notion de « critique artiste ».

SMEA, son porte-parole par défaut, au détriment des enseignants qui se détournent le plus souvent du texte – parce que traduit dans des objets qui leurs sont étrangers. Un autre élément soutenant cette hypothèse, est la précarité du travail dans la plupart des EEA, qui ne fournit, en dehors des EEA publics, guère que quelques heures à des enseignants exerçant très souvent sur plusieurs établissements et qui, dans la majorité des cas, ne sont pas rémunérés pendant leurs temps de réunion.

À une échelle plus générale, les résultats de cette enquête nous permettent d'avancer quelques éléments relatifs à l'évolution des missions des EEA et donc du travail tel qu'il s'y exerce au quotidien. Une des hypothèses initiales supposait que, quand bien même les EEA n'ont jamais vraiment été administrés directement par l'État (car majoritairement financés par les communes), la dynamique de territorialisation des politiques culturelles avait pu augmenter l'influence municipale sur les activités des EEA, situation d'hétéronomie susceptible d'entraîner des changements substantiels dans les missions confiées aux EEA modifiant ainsi le travail des enseignants. Force est de constater qu'on ne peut pas répondre de façon univoque à une telle hypothèse tant l'influence municipale varie d'une commune à l'autre. En effet, certaines situations observées illustrent une véritable mainmise des communes sur le fonctionnement des EEA, entraînant des situations particulièrement difficiles pour les enseignants confrontés à des tâches prescrites directement ou indirectement par le pouvoir municipal, qui peuvent les mettre en difficulté. D'un autre côté, certains établissements jouissent d'une relative autonomie vis-à-vis de leur commune tout en bénéficiant, pour les établissements publics dans la majorité des cas, de financements suffisants pour jouir de cette situation, c'est-à-dire faire évoluer l'organisation du travail en prenant en compte ce que peuvent en dire les enseignants.

Concernant l'évolution des missions allouées aux EEA, cette thèse met en évidence le statut paradoxal du partenariat, souvent contracté avec l'Éducation nationale ou d'autres institutions éducatives, et les dilemmes qu'il pose aux enseignants des EEA. Le premier paradoxe que soulèvent ces « nouvelles » missions est le fait qu'elles soient tout à la fois fortement valorisées par les financeurs des EEA, métropolitains ou municipaux, et assez souvent mal perçues par les enseignants des EEA. Cette tension semble pouvoir s'expliquer, d'une part, du fait de la méconnaissance par les tutelles des EEA (directions et financeurs municipaux) de ce qu'il en coûte de travailler dans une configuration partenariale. Nous avons ainsi pu souligner que le manque de moyens alloués pour réaliser ces nouvelles tâches tendent à placer les

enseignants dans des situations qu'ils jugent, à l'aune des normes habituelles de leur travail, particulièrement délétères pour remplir les missions qui leurs sont attribuées ainsi que ce qu'ils considèrent comme étant leur métier. D'autre part, cette tension émerge parfois du fait que ces nouvelles tâches sont publiquement étiquetées comme relevant de « l'animation » entraînant les protestations enseignantes qui jugent se trouver sur un territoire professionnel qui n'est pas le leur.

Cette critique enseignante peut être entendue comme un indice de corporatisme reniant l'émergence et la généralisation dans les EEA de pratiques plus « démocratiques ». Elle peut tout autant être le témoignage d'un dessaisissement de l'évolution du métier dont l'origine, provient notamment de la méconnaissance par les enseignants des instruments légitimant cette dynamique et de la généralisation de missions construites pour les enseignants par des techniciens municipaux, des directions d'établissement ou encore des élus. Conscients des apories de la démocratisation de l'accès aux EEA, les enseignants pourraient être d'accord avec certains des constats proposés lors de l'instrumentation du SMEA qui appellent à la création de ces nouvelles tâches. Mais, en l'absence d'une connexion pertinente entre l'organisation du travail enseignant, ces nouvelles missions et le SMEA, l'hypothèse d'un dessaisissement du métier qui mène, dans certains cas, à une véritable déprofessionnalisation des enseignants, apparaît fondée. En résumé, il s'agit moins de blâmer un conservatisme enseignant qui n'est pas plus présent ici qu'ailleurs, que de constater les effets de l'absence quasi-récurrente d'une institutionnalisation du conflit⁴⁴⁴ sur les moyens par lesquels il serait judicieux de favoriser la diversité sociale des publics des EEA, ou au moins, sur les meilleures façons de mettre en œuvre le SMEA.

5- Limites et perspectives d'approfondissement

La première limite que nous pouvons souligner est relative à la manière dont nous avons étudié le travail enseignant au cours de cette enquête. Nous avons en effet abordé dans l'état de la littérature l'intérêt qu'il pouvait y avoir à envisager le travail des enseignants au prisme de leur activité. Nous avons fait le choix, pour des raisons pratiques, de saisir l'activité

⁴⁴⁴ Nous faisons ici référence à l'idée, notamment exposée par Dewey, que la résolution d'un problème, même politique, passe par l'enquête et nécessairement par l'institutionnalisation du conflit entre les différents acteurs de ce processus, opération qui suppose une posture éthique impliquant la reconnaissance d'autrui comme étant apte à prendre part à une décision collective. Sur ce plan nous renvoyons bien évidemment aux écrits de Dewey, à l'essai éclairant de Barbara Stiegler *Il faut s'adapter* mais également à *l'Éloge du conflit* de Miguel Benasayag et Angélique del Rey ou encore à l'essai de Sarah Schulman, intitulé *Le conflit n'est pas une agression*. Une idée similaire est également défendue, par Clot (2010), sur les critères de qualité du travail.

enseignante non pas par le biais de l'observation directe de l'activité réalisée, ou encore par le biais d'entretiens d'auto-confrontation, mais plutôt au moyen d'entretiens semi-directifs réalisés *a posteriori* qui retranscrivent l'activité vécue par les enseignants. Ce choix reposait sur l'idée qu'il nous fallait rencontrer un nombre conséquent d'enseignants dans plusieurs EEA afin d'obtenir des résultats quelque peu généralisables, au moins sur le territoire métropolitain. Bien qu'elle permette d'aborder l'activité et d'obtenir des informations sur les attentes normatives que les enseignants mettent en évidence au fil de leur activité, cette approche demeure incomplète au regard d'une prise en considération plus complète de l'activité enseignante.

Une seconde limite de ce travail tient, assez paradoxalement au manque de données dont nous disposons pour parvenir à une montée en généralité véritablement robuste. Ce manque de données peut s'entendre de plusieurs manières différentes, commençons par la plus simple. Dans la mesure où le schéma que nous avons étudié concerne une soixantaine d'EEA différents sur le territoire de la métropole de Lyon, notre enquête, qui s'appuie sur quatre exemples, peut paraître susceptible de contenir un biais d'échantillonnage. Autrement dit, il n'est pas impossible que les résultats que nous avons déduits de cette enquête soient le produit de la sélection des établissements dans lesquels nous avons enquêté. Il serait donc pertinent de valider la généralisation du résultat principal de cette thèse avec des données quantitatives, dont le protocole de recueil pourrait assez largement s'inspirer de certaines variables visibles dans la présentation des résultats (modalités de présentation du texte, connaissance de ce dernier, implication dans de « nouveaux dispositifs » etc.). La seconde facette de ce manque de données est relative à la nature même de notre terrain d'enquête. En effet, la métropole de Lyon est une collectivité à statut particulier ; il y en a peu de semblables en France. À ce titre, la généralisation des résultats produits ici à un département comme celui de l'Ardèche ou encore à une métropole de plus faible ampleur semble réclamer de nouvelles données tant ces territoires sont différents. C'est là d'ailleurs un des désavantages de cette approche territoriale qui implique de prendre en considération la diversité de territoires entrant parfois, volontairement ou non, dans des logiques de différenciation, qui rendent notre propos moins aisément généralisable. Il serait donc nécessaire de mener une enquête similaire à la nôtre sur un échantillon de territoires différents pour voir si la montée en généralité est suffisamment solide. Aussi, cette montée en généralité est-elle d'autant plus à consolider que la métropole de Lyon est désormais la seule métropole de France à élire ses représentants au suffrage universel, ce qui implique une légitimité nouvelle pour ses représentants, de potentiels bougés

dans la gouvernance territoriale des politiques culturelles et... la nécessité de vérifier la généralisation de nos résultats.

Une troisième piste d'approfondissement pour ce travail serait bien entendu de revenir vers la question des publics que nous avons volontairement mise de côté dans ce travail, tout simplement parce que la question de savoir ce que les politiques visant à démocratiser l'accès à la culture font à celles et ceux qui sont censés les mettre en œuvre constituait une tâche aveugle dans les travaux sur la question.

Cette recherche mériterait également plusieurs développements de pistes à peine esquissées. La plus importante nous semble être relative aux évolutions du métier d'enseignant de la musique. Le peu de chiffres disponibles sur la profession rend toute enquête sur le sujet assez difficile à mener. Néanmoins, cette thèse met au jour la multiplication de nouvelles manières d'exercer le métier qui se situent bien souvent aux lisières de ce dernier. Aussi, s'il n'est probablement pas besoin de réaliser une énième enquête sur les identités professionnelles des enseignants des disciplines artistiques ou sur les processus identitaires ayant lieu en cours de formation (nous renvoyons ici au très convaincant travail de thèse de Burban sur les enseignants de la musique), c'est vers une écologie des professions attachées à l'initiation artistique qu'il faudrait s'orienter dans la mesure où ce territoire professionnel nous semble en effervescence et qu'il touche, ici un métier d'enseignant de la musique qui se recompose très lentement depuis le début des années 1980.

Tableaux

Tableau 1: Plans de structuration de l'enseignement musical en France (1796-1969)	50
Tableau 2 : Entretiens effectués par établissement.....	197
Tableau 3 : Entretiens par établissement selon la discipline	198
Tableau 4 : Résumé des modes de recueil des données dans le temps.....	200
Tableau 5 : Événements 2015.....	207
Tableau 6 : Bilan des épreuves notoires de production du SMEA, Année 2015	209
Tableau 7 : Exemple d'une grille d'analyse de compte rendu	212
Tableau 8 : Guide d'entretien directions	214
Tableau 9 : Grille d'entretien enseignants.....	216
Tableau 10 : Effectifs enseignants des établissements	229
Tableau 11 : Nombre d'élèves inscrits par établissement	230
Tableau 12 : Statut et fondation des établissements.....	231
Tableau 13 : Budget des établissements	232
Tableau 14 : Effectifs d'élèves d'âge scolaire par EEA*	235
Tableau 15 : Ventilation sexuée des effectifs d'élèves	236
Tableau 16 : Proportion d'élèves locaux par établissement	239
Tableau 17 : Grille d'analyse de comptes rendus.....	296
Tableau 18 : Orientations et attentes des maires [enseignements artistiques].....	315
Tableau 19: Modalités de présentation du Schéma aux acteurs (2015)	320
Tableau 20: Compte rendu des participations des acteurs aux concertations (2015-2017)	333
Tableau 21 : Du SMEA au projet d'établissement, l'exemple de l'EMAL	385
Tableau 22 : Enseignants de l'échantillon participant aux dispositifs	459
Tableau 23 : Aperçu synoptique des dispositifs mis en œuvre par les EEA	461

Figures

Figure 1: Structure simplifiée d'un répertoire normatif (d'après Dodier et Barbot, 2016)	172
Figure 2: Proposition de cartographie des épreuves de fabrication du SMEA annotée par un fonctionnaire de la DCVA au cours d'un entretien courant 2018.	203
Figure 3: Exemple de classement d'un document	206
Figure 4: Extrait du PowerPoint présenté à l'exécutif métropolitain le 24 mars 2015, annoté par un fonctionnaire métropolitain.	299
Figure 5: Reproduction de la proposition du réseau d'acteurs à concerter pour la création d'un SMEA. Source : DCVA [mars 2015]	300
Figure 6: Résumé de la traduction déployée par la DCVA auprès de l'exécutif métropolitain [Réalisé à partir du Powerpoint « Projet culturel métropolitain : premières propositions d'orientation et de méthodologie », présenté le 24 mars 2015 au comité de direction générale de la Métropole de Lyon].	301
Figure 7: Extraits de mails échangés entre la DCVA et des acteurs du secteur culturel dans le cadre de la fabrication d'un outil de cartographie de l'enseignement artistique métropolitain	313
Figure 8 : Attentes des communes vis-à-vis de la métropole. Extrait du PowerPoint présenté par la DCVA aux DGS et DAC des communes métropolitaines (28/09/2015)	314
Figure 9 : Intérêts des différents macro-acteurs en présence	319
Figure 10: Calendrier prévisionnel de la concertation du SMEA (Rencontre DGS/DAC du 28/09/2015)	321
Figure 11: Compte rendu de réunion entre la DCVA et une association professionnelle, 25 juin 2015.	323
Figure 12: Processus de concertation "technique", vue résumée depuis le point de vue de la DCVA (2015-2017)	327
Figure 13: Détail d'un bulletin navette courrier entre la DCVA et le cabinet du président de la métropole (daté du 1er août 2016).....	339
Figure 14 : Aperçu synoptique de la chaîne d'actants mobilisés au cours de la « grand-messe ».	364
Figure 15: Extrait du dossier de subvention de l'EMCS (2018-2019).....	443
Figure 16: Extrait de la présentation du TAP dans le dossier de subvention (2018-2019) de l'EMAL	448

Bibliographie

- Aballéa, F. (1992). Sur la notion de professionnalité. *Recherche sociale*, 124, 39-49.
- Adenot, P. (2008). *Les musiciens d'orchestre symphonique de la vocation au désenchantement*. L'Harmattan.
- Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1974). *La dialectique de la raison*. Gallimard.
- Akrich, M. (1987). Comment décrire les objets techniques ? *Techniques et Culture*, 9, 49-64.
- Albero, B., & Thibault, F. (2009). La recherche française en sciences humaines et sociales sur les technologies en éducation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 169, 53-66. <https://doi.org/10.4000/rfp.1434>
- Alexander, V. D. (2007). State Support of Artists : The Case of the United Kingdom in a New Labour Environment and Beyond. *The Journal of Arts Management, Law, and Society*, 37(3), 185-200. <https://doi.org/10.3200/JAML.37.3.185-200>
- Alten, M. (1995). *La musique dans l'école : De Jules Ferry à nos jours*. Éditions EAP.
- Altet, M. (1988). Les styles d'enseignement : Un instrument d'analyse de la stabilité et de la variabilité des pratiques enseignantes, un outil de formation à l'auto-analyse. *Les Sciences de L'Éducation pour l'ère nouvelle*, 4-5, 65-94.
- Ambrosino, C., & Guillon, V. (2012). Gouverner, consommer et produire. Les trois mondes de la ville créative : Londres Birmingham Lyon et Lille. In G. Saez & J.-P. Saez (Éds.), *Les nouveaux enjeux des politiques culturelles. Dynamiques européennes* (p. 95-105). La Découverte.
- Ancel, P., & Pessin, A. (Éds.). (2004). *Les non-publics : Les arts en réceptions*. Harmattan.
- Arnaud, L. (2018). *Agir par la culture*. Éditions de l'Attribut.
- Attali, J. (1977). *Bruits. Essai sur l'économie politique de la musique*. PUF.
- Auriol, H. (1912). *Décentralisation musicale*. E. Figuière.
- Ayoub, A., Berthomier, N., Octobre, S., Thoumelin, C. & Touahir, M. (2019). Trois élèves sur quatre touchés par au moins une action ou un projet relevant de l'éducation artistique et culturelle. *Culture chiffres*, 3, 1-16. <https://doi-org/10.3917/culc.193.0001>
- Baczko, B. (2000). *Une éducation pour la démocratie : Textes et projets de l'époque révolutionnaire*. Droz.
- Baker, G. (2014). *El Sistema : Orchestrating Venezuela's youth*. Oxford University Press.
- Ball, S. (1994). *Education Reform : A Critical and Post Structural Approach*. Open University Press.
- Baluteau, F. (2017). *L'école à l'épreuve du partenariat : L'organisation en réseau et forme scolaire*. Academia L'Harmattan.
- Barbot, J., & Dodier, N. (2017). Se confronter à l'action judiciaire. *L'Homme. Revue française d'anthropologie*, 223-224, 99-130. <https://doi.org/10.4000/lhomme.30690>
- Barbot, J., & Dodier, N. (2018). Témoigner comme victime au Tribunal : Le travail d'appropriation d'un dispositif de prise de parole. In N. Dodier & A. Stavrianakis (Éds.),

- Les objets composés : Agencements, dispositifs, assemblages* (p. 267-300). Éditions de l'EHESS.
- Barrault-Stella, L. (2016). Produire un retrait de l'État acceptable. *Gouvernement et action publique*, 5(3), 33-58. <https://doi.org/10.3917/gap.163.0033>
- Barrère, A. (1997). *Les Lycéens au travail*. PUF.
- Barrère, A. (2002a). *Les enseignants au travail : Routines incertaines*. L'Harmattan.
- Barrère, A. (2002b). Un nouvel âge du désordre scolaire : Les enseignants face aux incidents. *Déviance et Société*, 26(1), 3. <https://doi.org/10.3917/ds.261.0003>
- Barrère, A. (2002c). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? *Sociologie du Travail*, 44(4), 481-497. [https://doi.org/10.1016/S0038-0296\(02\)01278-5](https://doi.org/10.1016/S0038-0296(02)01278-5)
- Barrère, A. (2013a). *Sociologie des chefs d'établissement*. PUF.
- Barrère, A. (2013b). La montée des dispositifs : Un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 95-116. <https://doi-org/10.3917/cdle.036.0095>
- Barrère, A., & Montoya, N. (Éds.). (2019). *L'éducation artistique et culturelle : Mythes et malentendus*. l'Harmattan.
- Barrère, A & Montoya, N. (2022). L'éducation artistique et culturelle, au croisement des utopies éducatives et culturelles. In A. Jonchéry et S. Octobre (Éds.). *L'éducation artistique et culturelle. Une utopie à l'épreuve des sciences sociales* (p. 49-66). Presses de Sciences Po.
- Barroso, J. (2008). Réformes scolaires. In A. van Zanten (Éd.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 571-573). PUF.
- Bartel, L. (Éd.). (2004). *Questioning the Music Education Paradigm*. Canadian Music Educators' Association.
- Beaud, S., & Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain : Produire et analyser des données ethnographiques*. La Découverte.
- Becker, H. S. (1951). The Professional Dance Musician and His Audience. *American Journal of Sociology*, 57(2), 136-144. <https://doi.org/10.1086/220913>
- Becker, H. S. (1985). *Outsiders : Études de sociologie de la déviance*. Métailié.
- Becker, H. S. (2010). *Les mondes de l'art*. Flammarion.
- Belfiore, E., & Bennett, O. (2008). *The Social Impact of the Arts : An Intellectual History*. Palgrave Macmillan UK.
- Ben Ayed, C. (2009). *Le nouvel ordre éducatif local*. PUF.
- Ben Ayed, C. (2018). Éducation et territoire. Retour sur un objet sociologique mal ajusté. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 51(1), 15-35. <https://doi.org/10.3917/lsdle.511.0015>
- Bénatouïl, T. (1999). Critique et pragmatique en sociologie. Quelques principes de lecture. *Annales*, 54(2), 281-317. <https://doi.org/10.3406/ahess.1999.279749>
- Benedict, C., Schmidt, P. K., Spruce, G., & Woodford, P. (Éds.). (2015). *The Oxford handbook of social justice in music education*. Oxford University Press.
- Benhamou, F. (2017). *L'économie de la culture*. PUF.

- Bense Ferreira Alves, C., & Poulard, F. (2007). Le travail dans les institutions culturelles. *Societes contemporaines*, 66(2), 5-16. <https://doi.org/10.3917/soco.066.0005>
- Bernstein, B. B. (2007). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité. Théorie, recherche, critique*. Presses de l'Université Laval.
- Berthelot, J.-M. (1983). *Le piège scolaire*. PUF.
- Berthelot, J.-M. (1990). *L'Intelligence du social*. PUF.
- Bessy, C., & Chateauraynaud, F. (1992). Le savoir-prendre. Enquête sur l'estimation des objets. *Techniques & Culture*, 20, 105-134. <https://doi.org/10.4000/tc.5029>
- Bessy, C., & Chateauraynaud, F. (2014). *Experts et faussaires : Pour une sociologie de la perception*. Ed. Pétra.
- Bidet, A. (2006). Le travail et sa sociologie au prisme de l'activité. In A. Bidet (Éd.), *Sociologie du travail et activité* (p. 5-24). Octarès.
- Bidet, A. (2011). *L'engagement dans le travail*. PUF.
- Bidwell, Charles. E. (1965). The school as a formal organization. In J. G. March (Éd.), *Handbook of organizations* (p. 972-1022). Routledge.
- Biget, A. (2017). *La pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental* (Nouvelle éd). Cité de la musique-Philharmonie de Paris.
- Bizeul, D. (1998). Le récit des conditions d'enquête : Exploiter l'information en connaissance de cause. *Revue française de sociologie*, 39(4), 751-787. <https://doi.org/10.2307/3323009>
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'entretien : L'enquête et ses méthodes*. Armand Colin.
- Blondel, A. (2001). « Poser du Tricostérol sur la fracture sociale ». L'inscription des établissements de la décentralisation théâtrale dans des projets relevant de la politique de la ville. *Societes Representations*, 11(1), 287-310. <https://doi.org/10.3917/sr.011.0287>
- Blondiaux, L., & Fourniau, J.-M. (2011). Un bilan des recherches sur la participation du public en démocratie : Beaucoup de bruit pour rien ? *Participations*, 1(1), 8-35. <https://doi.org/10.3917/parti.001.0008>
- Blondiaux, L., & Sintomer, Y. (2002). L'impératif délibératif. *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, 15(57), 17-35. <https://doi.org/10.3406/polix.2002.1205>
- Bodiguel, J.-L. (2000). Naissance et affirmation des directions régionales des affaires culturelles. In P. Poirrier & J.-P. Rioux (Éds.), *Affaires culturelles et territoires* (p. 21-54). La Documentation Française.
- Bois, G., Gardon, S., Giraud, F., & Raynaud, A. (2014). *La démocratisation de l'accès aux pratiques artistiques à travers l'apprentissage dans les établissements d'enseignement artistique*. La NACRe.
- Boltanski, L., & Chiapello, È. (2011). *Le nouvel esprit du capitalisme* (Nouvelle éd.). Gallimard.
- Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991). *De la justification : Les économies de la grandeur*. Gallimard.
- Bonaccorsi, J. (2009). Le non-public comme un ordre de l'action : Modalités de présence du mot et glissements terminologiques. *Loisir et Société / Society and Leisure*, 32(1), 23-45. <https://doi.org/10.1080/07053436.2009.10707782>

- Bongrand, P., & Laborier, P. (2005). L'entretien dans l'analyse des politiques publiques : Un impensé méthodologique? *Revue française de science politique*, 55(1), 73-111. <https://doi.org/10.3917/rfsp.551.0073>
- Bonnéry, S. (2013). L'enseignement de la musique, entre institution scolaire et conservatoires. Éclairages mutuels des sociologies de l'éducation et de la culture. *Revue française de pédagogie*, 185(4), 5-19. <https://doi.org/10.4000/rfp.4290>
- Bordeaux, M.-C. (2017). L'éducation artistique et culturelle à l'épreuve de ses modèles. *Quaderni. Communication, technologies, pouvoir*, 92, 27-35. <https://doi.org/10.4000/quaderni.1033>
- Bordeaux, M.-C., & Deschamps, F. (2013). *Éducation artistique, l'éternel retour?* Éditions de l'Attribut.
- Boudon, R. (1985). *L'inégalité des chances: La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Armand Colin.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction: Critique sociale du jugement*. Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses dites*. Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'état: Grandes écoles et esprit de corps*. Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., & Passeron, J.-C. (1983). *Le métier de sociologue: Préalables épistémologiques* (5. éd). Mouton / de Gruyter.
- Bourdieu, P., & Darbel, A. (1966). *L'amour de l'art*. Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers: Les étudiants et la culture*. Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Saint Martin, M. de. (1975). Les catégories de l'entendement professoral. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1(3), 68-93. <https://doi.org/10.3406/arss.1975.3413>
- Bourdin, P. (2003). Collégiales et chapitres cathédraux au crible de l'opinion et de la Révolution. *Annales historiques de la Révolution française*, 331(1), 29-55. <https://doi.org/10.3406/ahrf.2003.2645>
- Bourdoncle, R. (1993). La Professionnalisation des enseignants: Les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 105(1), 83-119. <https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1283>
- Bourg, A. (2008). Didactique de la musique : Apports d'une approche comparatiste. Étude des notions de transposition didactique et d'organisation praxéologique pour l'enseignement/apprentissage du piano. *Éducation et didactique*, 2(1), 69-88. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.264>
- Bourquelot, L., & Derouet, J.-L. (1994). Les territoires désajustés. In B. Charlot (Éd.), *École et territoire* (p. 69-87). Armand Colin.
- Bozon, M. (1984). Pratiques musicales et classes sociales: Structure d'un champ local. *Ethnologie française*, 14(3), 251-264.
- Braemer, J.-M., Chopard, M., & Lartigot, J.-C. (2007). *La décentralisation des enseignements artistiques*. Agence danse, musique, théâtre Rhône-Alpes.

- Brandl, E. (2005). L'institutionnalisation des musiques amplifiées : De l'interaction à l'institution. *Sociologie de l'Art, OPuS* 6(1), 121-153. <https://doi.org/10.3917/soart.006.0121>
- Brekhus, W. (2005). Une sociologie de l'« invisibilité » : Réorienter notre regard. *Réseaux. Communication - Technologie - Société*, 129-130(1), 243-272. <https://doi.org/10.3917/res.129.0243>
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5(1), 35-52. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2001.949>
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : Des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 63-73. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2864>
- Bruneau, D. (1991). *L'enseignement de la musique et de la danse en Europe*. IPMC.
- Bucher, R., & Strauss, A. (1992). La dynamique des professions. In A. Strauss (Éd.), *La trame de la négociation : Sociologie qualitative et interactionnisme* (p. 67-86). L'Harmattan.
- Buisson-Fenet, H., & Rey, O. (2019). Le métier d'enseignant : Une identité introuvable ? In *Le métier d'enseignant : Une identité introuvable ?* ENS Éditions.
- Burban, F. (2007). *Musiciens ou enseignants ? L'authenticité musicienne à l'épreuve de la formation et de l'expérience* [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Nantes]. Theses.fr <http://www.theses.fr/2007NANT3014>
- Bureau, M.-C., Perrenoud, M., & Shapiro, R. (Éds.). (2009). *L'artiste pluriel : Démultiplier l'activité pour vivre son art*. Presses universitaires du Septentrion.
- Cafiero, R. (2005). Conservatories and the Neapolitan School : A European model at the end of the eighteenth century? In M. Fend & M. Noiray (Éds.), *Music Education in Europe (1770-1914) : Compositional, Institutional and Political Challenges, vol. I* (p. 15-29). BWV Berlin Wissenschafts-Verlag.
- Cailleteau, F. (2019). *La classe unique : Chronique d'un cours global de piano*. Éditions Aedam musicae.
- Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'année sociologique*, 36, 169-208.
- Callon, M. (1999a). Ni intellectuel engagé, ni intellectuel dégage : La double stratégie de l'attachement et du détachement. *Sociologie du travail*, 41(1), 65-78. <https://doi.org/10.4000/sdt.37417>
- Callon, M. (1999b). Actor-Network Theory—The Market Test. *The Sociological Review*, 47(1_suppl), 181-195. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1999.tb03488.x>
- Callon, M. (2006a). Quatre modèles pour décrire la dynamique de la science. In M. Akrich, M. Callon, & B. Latour (Éds.), *Sociologie de la traduction : Textes fondateurs* (p. 201-251). Presses des Mines.
- Callon, M. (2006b). Sociologie de l'acteur réseau. In M. Akrich, M. Callon, & B. Latour (Éds.), *Sociologie de la traduction : Textes fondateurs* (p. 267-276). Presses des Mines.
- Callon, M. (2017). *L'emprise des marchés*. La Découverte.
- Callon, M., Lascoumes, P., & Barthe, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain—Essai sur la démocratie technique*. Le Seuil.

- Callon, M., & Latour, B. (2006). Le grand Léviathan s'appriivoise-t-il ? In M. Akrich, M. Callon, & B. Latour (Éds.), *Sociologie de la traduction : Textes fondateurs* (p. 11-32). Presses des Mines.
- Callon, M., & Law, J. (1997). L'irruption des non-humains dans les sciences humaines : Quelques leçons tirées de la sociologie des sciences et des techniques. In B. Reynaud (Éd.), *Les limites de la rationalité. Tome 2* (p. 99-118). La Découverte.
- Callon, M., Law, J., & Rip, A. (Éds.). (1986). *Mapping the Dynamics of Science and Technology*. Palgrave Macmillan UK.
- Callon, M., & Muniesa, F. (2003). Les marchés économiques comme dispositifs collectifs de calcul. *Réseaux. Communication - Technologie - Société*, 122(6), 189-233. <https://doi.org/10.3917/res.122.0189>
- Callu, A. (2000). Vers une réforme constructive du Conservatoire national de musique et d'art dramatique, 1939-1947. *La Revue administrative*, 53(316), 408-416.
- Campbell, M. R., Thompson, L. K., & Barrett, J. R. (2021). *Constructing a personal orientation to music teaching : Growth, inquiry, and agency* (Second edition). Routledge.
- Campos, R. (1997). La classe au Conservatoire de Paris au XIXe siècle. Éléments pour une description. *Revue de musicologie*, 83(1), 105. <https://doi.org/10.2307/947033>
- Campos, R. (2016). *Le Conservatoire de Paris et son histoire : Une institution en questions : un essai suivi de seize entretiens. L'œil d'or*.
- Campos, R., & Poidevin, A. (2011). Les archives des institutions musicales parisiennes (1918-1969). *Fontes Artis Musicae*, 58(1), 72-84.
- Carraud, F. (2012). Expérimentation dans un collège ECLAIR : Le travail enseignant entre logique scolaire et logique artistique. *Sociologies pratiques*, 25(2), 73-84. <https://doi.org/10.3917/sopr.025.0073>
- Castel, R. (2009). *La montée des incertitudes : Travail, protections, statut de l'individu*. Le Seuil.
- Cefaï, D. (1996). La construction des problèmes publics. Définitions de situations dans des arènes publiques. *Réseaux. Communication - Technologie - Société*, 14(75), 43-66. <https://doi.org/10.3406/reso.1996.3684>
- Cefaï, D. (Éd.). (2010). *L'engagement ethnographique*. Éditions de l'EHESS.
- Certeau, M. de. (1980). *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*. Gallimard.
- Certeau, M. de, Julia, D., & Revel, J. (2002). *Une politique de la langue : La Révolution française et les patois l'enquête de Grégoire*. Gallimard.
- Chagnard, S. (2012). *Modèle de pratique et pratique du modèle en conservatoire. Un musicien c'est fait pour jouer*. [Mémoire de recherche, ISPEF, Université Lyon 2]. <https://sociomusic.hypotheses.org/files/2015/11/Mode%CC%80le-de-pratique-et-pratique-du-mode%CC%80le-en-conservatoire-S-Chagnard.pdf>
- Chagnard, S. (2017). La pratique publique comme pratique-écran en conservatoire. In F. Joliat, A. Güsewell, & P. Terrien (Éds.), *Les identités des professeurs de musique* (p. 49-62). Delatour France.
- Chagnard, S. (2018). (Re)présentations d'instrumentiste-instrument : Variations des stéréotypes de genre en orchestre symphonique. In S. Octobre & F. Patureau (Éds.),

- Normes de genre dans les institutions culturelles* (p. 103-122). Ministère de la Culture - DEPS.
- Champagne, P., & Christin, O. (2012). *Pierre Bourdieu : Une initiation* (Nouvelle éd. revue et augmentée). PUL.
- Champion, J.-B., & Marpsat, M. (1996). La diversité des quartiers prioritaires : Un défi pour la politique de la ville. *Economie et Statistique*, 294(1), 47-65. <https://doi.org/10.3406/estat.1996.6082>
- Champy, F. (2012). *La sociologie des professions*. PUF.
- Champy, F. (2014). Faut-il parler de déprofessionnalisations au pluriel ? *Recherche et formation*, 75, 133-146.
- Chapoulie, J.-M. (1987). *Les professeurs de l'enseignement secondaire : Un métier de classe moyenne*. Editions de Maison des sciences de l'homme.
- Charles, F., & Cibois, P. (2010). L'évolution de l'origine sociale des enseignants du primaire sur la longue durée : Retour sur une question controversée. *Societes contemporaines*, 77(1), 31-55. <https://doi.org/10.3917/soco.077.0031>
- Charlot, B. (1994). La territorialisation des politiques éducatives : Une politique nationale. In B. Charlot (Éd.), *L'École et le territoire : Nouveaux espaces, nouveaux enjeux* (p. 27-47). A. Colin.
- Chartier, A.-M. (1999). Un dispositif sans auteur : Cahiers et classeurs à l'école primaire. *Hermes, La Revue*, 25(3), 207-218. <https://doi.org/10.4267/2042/14988>
- Chassain-Dolliou, L. (1995). *Le Conservatoire de Paris : Ou les voies de la création*. Gallimard.
- Chateauraynaud, F. (1991a). Forces et faiblesses de la nouvelle anthropologie des sciences. *Critique*, 529-530, 459-478.
- Chateauraynaud, F. (1991b). *La faute professionnelle : Une sociologie des conflits de responsabilité*. Métailié.
- Chateauraynaud, F. (2004). L'épreuve du tangible : Expériences de l'enquête et surgissements de la preuve. In B. Karsenti & L. Quéré (Éds.), *La croyance et l'enquête : Aux sources du pragmatisme* (p. 167-194). Éditions de l'EHESS.
- Chateauraynaud, F. (2015). L'emprise comme expérience. Enquêtes pragmatiques et théories du pouvoir. *SociologieS*. <http://journals.openedition.org/sociologies/4931>
- Chaumier, S., & Mairesse, F. (2013). *La médiation culturelle*. Armand Colin.
- Chiapello, È. (1998). *Artistes versus managers*. Editions Métailié. <https://doi.org/10.3917/meta.chiap.1998.01>
- Cintero, J. (2018). Enquête sur les anciens étudiants du CEFEDM AuRA [Rapport d'enquête, CEFEDM AuRA].
- Cintero, J. (2020). De l'art de se situer. Entre héritage et prescription, éléments pour une analyse pragmatique des identités professionnelles des enseignants spécialisés de la musique. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, Hors-série n° 7*, 251-271.
- Clot, Y. (2006). *La fonction psychologique du travail* (5e éd.). PUF.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. PUF.

- Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. La Découverte
- Coavoux, S., Martinache, I., & Mercklé, P. (Éds.). (2021). Entretien avec Jean-Claude Passeron et Emmanuel Pedler. In J.-C. Passeron & E. Pedler, *Le temps donné aux tableaux : Une enquête au musée Granet, augmentée d'études sur la réception de la peinture et de la musique*. ENS Éditions. <http://books.openedition.org/enseditions/16812>
- Colin, J.-M., & Djakouane, A. (2015). *Étude sur les dispositifs départementaux de soutien aux Arts Vivants et aux Arts Plastiques* [Rapport, Assemblée des départements de France]. <http://www.canopeea.fr/docs/CANOPEEA-Rapport-COLIN-DJAKOUANE-version-finale.pdf>
- Cordier, M. (2007). Le cirque contemporain entre rationalisation et quête d'autonomie. *Societes contemporaines*, 66(2), 37-59. <https://doi.org/10.3917/soco.066.0037>
- Coulangéon, P. (1999a). Les mondes de l'art à l'épreuve du salariat. Le cas des musiciens de jazz français. *Revue française de sociologie*, 40(4), 689-713. <https://doi.org/10.2307/3322855>
- Coulangéon, P. (1999b). Les musiciens de jazz : Les chemins de la professionnalisation. *Genèses. Sciences sociales et histoire*, 36(1), 54-68. <https://doi.org/10.3406/genes.1999.1579>
- Coulangéon, P. (2010). *Sociologie des pratiques culturelles* (Nouvelle éd). La Découverte.
- Coulangéon, P. (2011). *Les métamorphoses de la distinction : Inégalités culturelles dans la France d'aujourd'hui*. Grasset.
- Coulmont, B. (2017). Le petit peuple des sociologues : Anonymes et pseudonymes dans la sociologie française. *Genèses*, n° 107(2), 153-175. <https://doi.org/10.3917/gen.107.0153>
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. PUF.
- Cour des comptes. (2018). *Les finances publiques locales. Rapport sur la situation financière et la gestion des collectivités territoriales et de leurs établissements publics*. Cours des comptes.
- Courbet, G. (1986). *Peut-on enseigner l'art ?* l'Échoppe.
- Cousin, O. (1993). L'effet établissement. Construction d'une problématique. *Revue française de sociologie*, 34(3), 395-419. <https://doi.org/10.2307/3321974>
- CREDOC. (1993). *Le développement de l'enseignement de la musique et de la danse*. La Documentation Française.
- Cros, F. (1993). *L'innovation à l'école : Forces et illusions*. PUF.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système : Les contraintes de l'action collective*. Éditions du Seuil.
- Cslovjceksek, M., & Zulauf, M. (Éds.). (2018). *Integrated music education : Challenges for teaching and teacher training*. Peter Lang.
- Damon, J. (2002). La dictature du partenariat : Vers de nouveaux modes de management public ? *Futuribles*, 273, 27-41.
- Darré, A. (Éd.). (1996). *Musique et politique : Les répertoires de l'identité*. PUR.
- Darses, F., & De Montmollin, M. (2012). *L'ergonomie*. La Découverte.

- Daverne, C., & Dutercq, Y. (2009). Les élèves de l'élite scolaire : Une autonomie sous contrôle familial. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 8, 17-36.
- De Clercq, J. (1970). *La profession de musicien*. Université Libre de Bruxelles.
- Deauvieu, J. (2005). Devenir enseignant du secondaire : Les logiques d'accès au métier. *Revue française de pédagogie*, 150(1), 31-41. <https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3224>
- Deauvieu, J., & Terrail, J.-P. (2020). L'école unique à la française : Dispositifs pédagogiques et inégalités sociales. *Sociologie*, 11(2), 167-187. <https://doi.org/10.3917/socio.112.0167>
- de Carlos, J. (2018). *Rapport filière enseignement artistique* (N° 41). CSFPT. https://www.csfpt.org/sites/default/files/41_-_rapport_filiere_enseignement_artistique.pdf
- Décret n° 2012-437 du 29 mars 2012 portant statut particulier du cadre d'emplois des assistants territoriaux d'enseignement artistique, 2012-437 (2012). <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000025597236/>
- Décret n°91-857 du 2 septembre 1991 portant statut particulier du cadre d'emplois des professeurs territoriaux d'enseignement artistique (musique, danse, art dramatique, arts plastiques)—Légifrance, 91-857 (1991). <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGITEXT000006078009/>
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). *Mille plateaux*. Éditions de minuit.
- de Maillard, J. (2000). Le partenariat en représentations : Contribution à l'analyse des nouvelles politiques sociales territorialisées. *Politiques et Management Public*, 18(3), 21-41. <https://doi.org/10.3406/pomap.2000.2631>
- Demange, É., Hahn, K., & Lartigot, J.-C. (2006). *Apprendre la musique ensemble : Les pratiques collectives de la musique, base des apprentissages instrumentaux*. Symétrie.
- Denis, J., & Pontille, D. (2010). *Petite sociologie de la signalétique Les coulisses des panneaux du métro*. Presses des Mines.
- Denizot, M. (2009a). Musique, État et collectivités : Un modèle partenarial inventif. In P. Poirrier & R. Rizzardo (Éds.), *Une ambition partagée ? La coopération entre le ministère de la Culture et les collectivités territoriales (1959-2009)* (p. 327-345). La Documentation française / Comité d'Histoire du Ministère de la Culture.
- Denizot, M. (2009b). Du théâtre populaire à la médiation culturelle : Autonomie de l'artiste et instrumentalisation. *Lien social et Politiques*, 60, 63-74. <https://doi.org/10.7202/019446ar>
- Denizot-Foulquier, M., Bagourd-Abhervé, G., Morvézen, S., & Spectacle vivant en Bretagne (Éds.). (2009). *Professeur d'enseignement artistique, personne ressource sur un territoire : Publication des travaux du groupe de recherche menés d'octobre 2005 à juillet 2007*. Spectacle vivant en Bretagne.
- DEP. (2002a). Les écoles municipales de musique agréées. Résultat d'enquête, année 2000-2001. *Les notes statistiques du DEP*, 2.
- DEP. (2002b). Les enseignements de musique, danse et art dramatique dans les conservatoires nationaux de région et les écoles nationales de musique résultats de l'enquête annuelle. *Les notes statistiques du DEP*, 3.
- DEPS. (2004). Les enseignements de musique, de danse et d'art dramatique dans les conservatoires nationaux de région et les écoles nationales de musique. Année scolaire 2002-2003. *Les notes statistiques du DEPS*, 10.

- DEPS. (2006). Les enseignements de musique, de danse et d'art dramatique dans les conservatoires nationaux de région et les écoles nationales de musique. *Les notes statistiques du DEPS*, 22.
- Derouet, J.-L. (1992). *Ecole et justice : De l'égalité des chances aux compromis locaux?* Editions Métailié.
- Derouet, J.-L. (2006). Entre la récupération des savoirs critiques et la construction des standards du management libéral : Bougés, glissements et déplacements dans la circulation des savoirs entre recherche, administration et politique en France de 1975 à 2005. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 154, 5-18. <https://doi.org/10.4000/rfp.101>
- Desage, F., & Godard, J. (2005). Désenchantement idéologique et réenchantement mythique des politiques locales. *Revue française de science politique*, 55(4), 633-661. <https://doi.org/10.3917/rfsp.554.0633>
- Desage, F., & Guéranger, D. (2011). *La politique confisquée : Sociologie des réformes et des institutions intercommunales*. Éditions du Croquant.
- Deslyper, R. (2013). Une « école de l'autodidaxie »? L'enseignement des « musiques actuelles » au prisme de la forme scolaire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 185, 49-58. <https://doi.org/10.4000/rfp.4292>
- Deslyper, R., & Eloy, F. (2020). Redresser les dispositions des enfants de milieux populaires et de leurs familles par l'éducation artistique et culturelle : Les ambitions normalisatrices de deux dispositifs d'orchestres d'enfants à dimension sociale. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, Hors-série n° 7*, 87-109.
- Deslyper, R., Eloy, F., Guillon, V., & Martin, C. (2016). *Pratiquer la musique dans Démos : Un projet éducatif global ?* [Rapport de recherche, Observatoire des politiques culturelles]. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01524417>
- Detienne, M., & Vernant, J.-P. (1974). *Les ruses de l'intelligence : La mètis des Grecs*. Flammarion.
- Détrez, C. (2020). *Sociologie de la culture*. Armand Colin.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. ESF.
- Dietsch, B., & Sotto, M.-F. (2010). L'enseignement spécialisé de la musique, de la danse et de l'art dramatique en 2008-2009. *Culture chiffres*, n°4(4), 1-8.
- DiMaggio, P. (1986). *Nonprofit Enterprise in the Arts : Studies in Mission and Constraint*. Oxford University Press.
- Direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles. (2008). *Schéma national d'orientation pédagogique de l'enseignement initial de la musique*.
- Direction de la musique, de l'art lyrique et de la danse. (1979). *La Réforme de l'enseignement musical : Rapport au ministre de la Culture et de la communication*. La Documentation française.
- Direction de la musique et de la danse. (1984). *Schéma directeur pour l'organisation pédagogique d'un conservatoire national de région et d'une école nationale de musique*.
- Direction de la musique et de la danse. (1992). *Schéma directeur de l'organisation pédagogique des écoles de musique et de danse*. CENAM.

- Direction de la musique et de la danse. (1996). *Schéma d'orientation pédagogique des écoles de musique et de danse*.
- Direction Générale des Collectivités Locales. (2021). *Guide pratique : La dotation globale de fonctionnement (DGF)*.
- Djian, J.-M. (2005). *Politique culturelle, la fin d'un mythe*. Gallimard.
- Dodier, N. (1993). Les appuis conventionnels de l'action. Eléments de pragmatique sociologique. *Réseaux. Communication - Technologie - Société*, 62(6), 63-85. <https://doi.org/10.3406/reso.1993.2574>
- Dodier, N. (1995). *Les Hommes et les Machines. La conscience collective dans les sociétés technicisées*. Métailié.
- Dodier, N., & Barbot, J. (2016). La force des dispositifs. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 71e année(2), 421-450.
- Dodier, N., & Stavrianakis, A. (Éds.). (2018). *Les objets composés : Agencements, dispositifs, assemblages*. Éditions de l'EHESS.
- Dompnier, B. (2003). *Maîtrises & chapelles aux XVIIe & XVIIIe siècles : Des institutions musicales au service de dieu*. Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Donnat, O. (1996). *Les amateurs : Enquête sur les activités artistiques des Français*. La Documentation Française.
- Donnat, O. (2003). La question de la démocratisation dans la politique culturelle française. *Modern & Contemporary France*, 11(1), 9-20. <https://doi.org/10.1080/0963948032000067418>
- Donnat, O. (2008). Démocratisation de la culture : Fin... et suite ? In J.-P. Saez (Éd.), *Culture & Société. Un lien à recomposer* (p. 55-71). Éditions de l'Attribut.
- Donnat, O. (2011). Pratiques culturelles, 1973-2008 : Dynamiques générationnelles et pesanteurs sociales. *Culture Etudes*, 7(7), 1. <https://doi.org/10.3917/cule.117.0001>
- Dosse, F. (1997). *L'Empire du sens*. La Découverte.
- Dubar, C. (2015). *La socialisation*. Armand Colin.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Éditions du Seuil.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Éditions du Seuil.
- Dubet, F. (2008). *Faits d'école*. Éditions de l'EHESS.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *À l'école : Sociologie de l'expérience scolaire*. Éditions du Seuil.
- Dubois, M. (2017). « Cela nous a échappé... » : Théorie de l'acteur-réseau et le problème des générations scientifiques. *Social Science Information*, 56(1), 107-141. <https://doi.org/10.1177/0539018416675075>
- Dubois, T. (1931). L'enseignement musical. In A. Lavignac (Éd.), *Encyclopédie de la musique et dictionnaire du conservatoire* (p. 3437-3471). Delagrave.
- Dubois, V. (1993). Politiques culturelles et polémiques médiatiques Lectures croisées en guise d'introduction. *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, 6(24), 5-19. <https://doi.org/10.3406/polix.1993.1585>

- Dubois, V. (1995). Pour la culture et contre l'État ? La Fédération nationale des centres culturels communaux au début des années 1960. In P. Poirrier, S. Rab, S. Reneau, & L. Vadelorge (Éds.), *Jalons pour l'histoire des politiques culturelles locales* (p. 51-82). La Documentation Française.
- Dubois, V. (1998). Aggiornamento culturel et refoulement du politique. L'action culturelle dans une municipalité communiste (Givors 1953-1993. In V. Dubois (Éd.), *Politiques locales et enjeux culturels : Les clochers d'une querelle (XIX-XXème siècles)* (p. 361-385). La Documentation Française.
- Dubois, V. (1999). *La politique culturelle : Genèse d'une catégorie d'intervention publique*. Belin.
- Dubois, V. (2010). Politiques au guichet, politique du guichet. In O. Borraz & V. Guiraudon (Éds.), *Politiques publiques 2. Changer la société* (p. 265-286). Presses de Sciences Po.
- Dubois, V. (2012). Éléments pour une socio-histoire des politiques culturelles locales. In V. Dubois, C. Bastien, A. Freyermuth, & K. Matz (Éds.), *Le politique, l'artiste et le gestionnaire* (p. 205-253). Éditions du Croquant.
- Dubois, V. (2013). *La culture comme vocation*. Raisons d'agir.
- Dubois, V. (2015). L'action publique. In A. Cohen, B. Lacroix, & P. Riutort (Éds.), *Nouveau manuel de science politique* (Nouvelle éd. revue et augmentée). La Découverte.
- Dubois, V., Bastien, C., Freyermuth, A., & Matz, K. (2012). *Le politique, l'artiste et le gestionnaire : (Re)configurations locales et (dé)politisation de la culture*. Éditions du Croquant.
- Dubois, V., Méon, J.-M., & Pierru, E. (2009). *Les mondes de l'harmonie : Enquête sur une pratique musicale amateur*. La Dispute.
- Dubois, V., & Poirrier, P. (1998). *Politiques locales et enjeux culturels : Les clochers d'une querelle, XIXe-XXe siècles*. Comité d'histoire du Ministère de la culture / La Documentation française.
- Dubuffet, J. (1968). *Asphyxiante Culture*. J.J Pauvert éditeur.
- Dumazedier, J. (1962). *Vers une civilisation du loisir ?* Éditions du Seuil.
- Dumazedier, J., & Samuel, N. (1976). *Société éducative et pouvoir culturel*. Éditions du Seuil.
- Dupriez, V. (2010). Le travail collectif des enseignants : Au-delà du mythe. *Travail et formation en éducation*, 7, Article 7. <http://journals.openedition.org/tfe/1492#quotation>
- Durkheim, É. (1990). *L'évolution pédagogique en France* (1ère éd. "Quadrige"). PUF.
- Durkheim, É. (1999). *Éducation et sociologie* (7ème ed.). PUF.
- Duru-Bellat, M., Farges, G., & Henriot-Van Zanten, A. (2018). *Sociologie de l'école* (5e éd). Armand Colin.
- Duru-Bellat, M., & Suchaut, B. (2005). L'approche sociologique des effets du contexte scolaire : Méthodes et difficultés. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 18(3), 5-42.
- Dutercq, Y. (1991). Thé ou café ? Ou comment l'analyse de réseaux peut aider à comprendre le fonctionnement d'un établissement scolaire. *Revue française de pédagogie*, 95(1), 81-97. <https://doi.org/10.3406/rfp.1991.1358>
- Dutercq, Y. (2000). *Politiques éducatives et évaluations : Querelles de territoires*. PUF.

- Dutheil-Pessin, C., & Ribac, F. (2017). *La fabrique de la programmation culturelle*. La Dispute.
- Edelman, M. (2012). L'espace et l'ordre social. *Politix*, 97(1), 7-24. <https://doi.org/10.3917/pox.097.0007>
- Ehrlich, C. (1985). *The music profession in Britain since the eighteenth century: A social history*. Clarendon Press ; Oxford University Press.
- Elias, N. (1993). *Mozart : Sociologie d'un génie*. Éditions du Seuil.
- Eloy, F. (2013). La sensibilité musicale saisie par la forme scolaire. L'éducation musicale au collège, de formalisme en formalisme. *Revue française de pédagogie*, 185(4), 21-34. <https://doi.org/10.4000/rfp.4327>
- Eloy, F., Bonnery, S., Coavoux, S., Deslyper, R., Giraud, F., Legon, T., Mille, M., & Soulé, V. (2021). *Comment la culture vient aux enfants : Repenser les médiations*. Presses de Sciences Po.
- Epstein, R. (2013). *La Rénovation urbaine*. Presses de Sciences Po.
- Estèbe, P. (2004). Les quartiers, une affaire d'Etat. In P. Lascoumes & Le Galès (Éds.), *Gouverner par les instruments* (p. 47-70). Presses de Sciences Po.
- Etzioni, A. (1969). *The semi-professions and their organization*. Free Press.
- Fabiani, J.-L. (2004). Publics constatés, publics inventés, publics déniés : Les sciences sociales et la démocratisation de la culture. *Enseigner la musique [Cahiers de recherche]*, 6-7, 65-86.
- Fauconnet, P., & Mauss, M. (1971). La sociologie : Objet et méthodes. In M. Mauss (Éd.), *Essais de sociologie* (p. 6-41). Éditions de Minuit.
- Faulkner, Robert. R. (1971). *Hollywood Studio Musicians : Their Work and Careers in the Recording Industry*. Aldine-Atherton.
- Faure, A., & Douillet, A.-C. (Éds.). (2005). *L'action publique et la question territoriale*. PUG.
- Faure, A., & Négrier, E. (2001). *La politique culturelle des agglomérations*. La Documentation française.
- Faure, A., & Négrier, E. (2019). Territoire. In L. Boussaguet (Éd.), *Dictionnaire des politiques publiques* (5e éd., p. 635-643). Presses de Sciences Po.
- Faure, S. (2000). *Apprendre par corps : Socio-anthropologie des techniques de danse*. La Dispute.
- Favret-Saada, J. (1977). *Les mots, la mort, les sorts*. Gallimard.
- Felstiner, W. L. F., Abel, R. L., & Sarat, A. (1980). The Emergence and Transformation of Disputes : Naming, Blaming, Claiming. *Law & Society Review*, 15(3/4), 631. <https://doi.org/10.2307/3053505>
- Fenwick, T. J., & Edwards, R. (2010). *Actor-network theory in education* (1st ed). Routledge.
- Fernández-Morante, B. (2018). Psychological Violence in Current Musical Education at Conservatoires. *Revista Internacional de Educación Musical*, 6(1), 13-24. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2018-6-p013-024>

- Filiod, J.-P. (2010). Des malentendus, bien entendu ! Partenariat, tensions et innovations discrètes dans un dispositif de “résidences d’artistes en école maternelle”: *Les Sciences de l’éducation - Pour l’Ère nouvelle*, Vol. 43(4), 77-94. <https://doi.org/10.3917/lstdle.434.0077>
- Finkielkraut, A. (1987). *La défaite de la pensée*. Gallimard.
- Fleury, L. (2011). *Sociologie de la culture et des pratiques culturelles*. Armand Colin.
- Florida, R. (2002). *The Rise of the Creative Class : And How It’s Transforming Work, Leisure, Community, and Everyday Life*. Basic Books.
- Fossier, A., & Gardella, É. (2010). Avant-propos. Démocratiser les sciences humaines. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, #10, 5-18. <https://doi.org/10.4000/traces.4658>
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir : Naissance de la prison*. Gallimard.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits 1954-1988. Tome IV: 1980-1988*. Gallimard.
- Foucault, M. (2001). *Dits et Ecrits, 1954-1988. Tome III : 1976-1979*. Gallimard.
- Fountain, R.-M. (1999). Socio-scientific issues via actor network theory. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 339-358. <https://doi.org/10.1080/002202799183160>
- Fourès, H., & Hennion, A. (1988). 1. Le développement de l’enseignement spécialisé. Entretien avec Henry Fourès, Inspecteur à la Direction de la musique. *Vibrations. Musiques, médias, société*, 6(1), 239-247. <https://doi.org/10.3406/vibra.1988.1073>
- Fournier, L. S., Bernié-Boissard, C., Crozat, D., & Chastagner, C. (Éds.). (2010). *Développement culturel et territoires*. L’Harmattan.
- François, P. (2004). Professionnels et amateurs. In J.-J. Nattiez (Éd.), *Musiques : Une encyclopédie pour le XXI^e siècle. Tome 2. Les savoirs musicaux* (p. 585-595). Actes Sud / Cité de la musique.
- François, P. (2005). *Les trajectoires d’insertion professionnelle des sortants de conservatoire* (p. 201) [Rapport de recherche, Ministère de la culture, DMDTS]. Ministère de la culture, DMDTS. <http://pierrefrancois.wifeo.com/documents/Conservatoire---Rapport-final.pdf>
- François, P. (2009). La vocation des musiciens : De l’illumination individuelle au processus collectif. In D. Demazière & C. Gadéa (Éds.), *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis* (p. 165-174). La Découverte.
- Frاندji, D., Douchy, M., Fournel, Y., Morel, R., & Rancon, S. (2015). *Le Projet éducatif de territoire (PEDT) : Ses chiffres, ses mots, son rapport au monde social, en l’étape de sa généralisation : rapport scientifique de l’Observatoire PoLoc* (p. 152) [Rapport de recherche]. Observatoire PoLoc. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01278318>
- Freidson, E. (1986). Les professions artistiques comme défi à l’analyse sociologique. *Revue française de sociologie*, 27(3), 431-443. <https://doi.org/10.2307/3321317>
- Freyermuth, A. (2012). La culture dans les luttes d’institution : Les fondements politiques de l’intercommunalité culturelle. In V. Dubois, C. Bastien, A. Freyermuth, & K. Matz (Éds.), *Le politique, l’artiste et le gestionnaire : (Re)configurations locales et (dé)politisation de la culture* (p. 129-152). Éditions du Croquant.
- Friedberg, E., & Urfalino, P. (1984). *Le jeu du catalogue : Les contraintes de l’action culturelle dans les villes*. La Documentation française.
- Friedberg, E., & Urfalino, P. (1999). La décentralisation culturelle au service de la culture nationale. In R. Moulin (Éd.), *Sociologie de l’art* (2. éd., p. 11-21). L’Harmattan.

- Fumaroli, M. (1991). *L'Etat culturel : Une religion moderne*. Editions de Fallois.
- Galimberti, D., Lobry, S., Pinson, G., & Rio, N. (2014). La métropole de Lyon. Splendeurs et fragilités d'une machine intercommunale. *Hérodote*, 154, 191-209. <https://doi.org/10.3917/her.154.0191>
- Ganvert, G. (1999). *L'enseignement de la musique en France : Situation, problèmes, réflexions*. L'Harmattan.
- Gardon, S. (2013). Les enseignements artistiques, Logiques de démocratisation et enjeux de structuration des politiques culturelles locales. *Actes du 50ème colloque de l'ARSDLF*. http://www.asrdlf2013.org/IMG/pdf/C_-_Gardon_-_Les_enseignements_artistiques_Logiques_de_democratisation_et_enjeux_de_structuration_des_politiques_culturelles_locales.pdf
- Gaskell, J., & Hepburn, G. (1998). The course as token : A construction of/by networks. *Research in Science Education*, 28(1), 65-76. <https://doi.org/10.1007/BF02461642>
- Gaxie, D. (1997). Stratégies et institutions de l'intercommunalité. In CURAPP (Éd.), *L'intercommunalité, bilan et perspectives* (p. 25-49). PUF.
- Gaztambide-Fernandez, R. A. (2013). Why the Arts Don't « Do » Anything : Toward a New Vision for Cultural Production in Education. *Harvard Educational Review*, 83(1), 211-237. <https://doi.org/10.17763/haer.83.1.a78q39699078ju20>
- Geertz, C. (1998). La description dense. *Enquête. Archives de la revue Enquête*, 6, 73-105. <https://doi.org/10.4000/enquete.1443>
- Gell, A. (2009). *L'art et ses agents : Une théorie anthropologique*. Les Presses du Réel.
- Germain, A., & Estèbe, P. (2004). Présentation : Le territoire, instrument providentiel de l'État social. *Lien social et Politiques*, 52, 5. <https://doi.org/10.7202/010584ar>
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Houghton Mifflin.
- Gieryn, T. F. (1983). Boundary-Work and the Demarcation of Science from Non-Science : Strains and Interests in Professional Ideologies of Scientists. *American Sociological Review*, 48(6), 781. <https://doi.org/10.2307/2095325>
- Gilbert, C., & Henry, E. (2012). La définition des problèmes publics : Entre publicité et discrétion. *Revue française de sociologie*, Vol. 53(1), 35-59. <https://doi.org/10.3917/rfs.531.0035>
- Girard, A. (1996). Les politiques culturelles d'André Malraux à Jack Lang : Ruptures et continuités, histoire d'une modernisation. *Hermès, La Revue*, 20(2), 27-41. <https://doi.org/10.4267/2042/14901>
- Giraud, F. (2017). La démocratisation culturelle à petits pas : Les visées mi-scolaires mi-artistiques d'un orchestre à l'école. *Agora débats/jeunesses*, N° 76(2), 23-37. <https://doi.org/10.3917/agora.076.0023>
- Giry, J., & Schultz, É. (2017). L'ANR en ph(r)ase critique. Figures et déterminants de la critique d'un dispositif de financement. *Zilsel*, 2(2), 63-96. <https://doi.org/10.3917/zil.002.0063>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory : Strategies for Qualitative Research*. Aldine de Gruyter.

- Glevarec, H. (2016). Le discours de l'échec de la démocratisation culturelle en France. Arguments épistémiques et statistiques. *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*, 54-2, 147-193. <https://doi.org/10.4000/ress.3595>
- Goffman, E. (1955). On Face-Work : An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction. *Psychiatry*, 18(3), 213-231. <https://doi.org/10.1080/00332747.1955.11023008>
- Goldberg, D. T. (1993). *Racist culture : Philosophy and the politics of meaning*. Blackwell.
- Gomart, E., & Hennion, A. (1999). A Sociology of Attachment : Music Amateurs, Drug Users. *The Sociological Review*, 47(1_suppl), 220-247. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1999.tb03490.x>
- Gourland, N. (2021). « Le conservatoire, c'est une chance ! ». *EchoGéo*, 55, Article 55. <https://doi.org/10.4000/echogeo.20921>
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn : A way ahead for music education*. Ashgate.
- Grefte, X., Pflieger, S., & Noya, A. (2005). *Culture and local development*. OECD.
- Grossetti, M. (2007). Les limites de la symétrie. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.712>
- Guillon, V. (2011). *Mondes de coopération et gouvernance culturelle dans les villes : Une comparaison des recompositions de l'action publique culturelle à Lille, Lyon, Saint Etienne et Montréal* [These de doctorat, Grenoble]. <http://www.theses.fr/2011GRENH016>
- Guirard, L. (1998). *Abandonner la musique : Psychologie de la motivation et apprentissage musical*. Harmattan.
- Gumplowicz, P. (1992). *Les travaux d'Orphée*. Aubier Montaigne.
- Güsewell, A., Joliat, F., & Terrien, P. (2017). Professionalized music teacher education : Swiss and French students' expectations. *International Journal of Music Education*, 35(4), 526-540. <https://doi.org/10.1177/0255761416667472>
- Hall, S. (1980). Encoding/decoding. In S. Hall, D. Hobson, A. Lowe, & P. Willis (Éds.), *Culture, media, language : Working papers in cultural studies, 1972-79* (p. 128-139). Centre for Contemporary Cultural Studies / University of Birmingham.
- Halpern, C., Lascoumes, P., & Le Galès, P. (Éds.). (2014). *L'instrumentation de l'action publique : Controverses, résistances, effets*. Sciences Po Les Presses.
- Heinich, N. (1998). *Ce que l'art fait à la sociologie*. Les Éditions de Minuit.
- Hélie, T. (2005). La proximité au risque de la banalisation : La politique territoriale du ministère de la Culture en question(s). In R. Lefebvre & C. Le Bart (Éds.), *La proximité en politique : Usages, rhétoriques, pratiques* (p. 215-231). PUR.
- Hély, M. (2009). *Les métamorphoses du monde associatif*. PUF.
- Hémon, C. (1912). *Le déterminisme esthétique, discours prononcé le 15 Juillet 1912 au Conservatoire National de Musique de la ville de Lyon*. Imprimerie Nouvelle Lyonnaise.
- Hennion, A. (1988). *Comment la musique vient aux enfants : Une anthropologie de l'enseignement musical*. Anthropos.
- Hennion, A. (1993). *La passion musicale : Une sociologie de la médiation*. Métailié.
- Hennion, A. (2002). L'écoute à la question. *Revue de musicologie*, 88(1), 95-149. <https://doi.org/10.2307/947473>

- Hennion, A. (2007). Those Things That Hold Us Together : Taste and Sociology. *Cultural Sociology*, 1(1), 97-114. <https://doi.org/10.1177/1749975507073923>
- Hennion, A. (2013). D'une sociologie de la médiation à une pragmatique des attachements. Retour sur un parcours sociologique au sein du CSI. *SociologieS*. <https://doi.org/10.4000/sociologies.4353>
- Hennion, A., & Latour, B. (1993). Objet d'art, objet de science. Note sur les limites de l'anti-fétichisme. *Sociologie de l'art*, 6, 7.
- Hennion, A., Martinat, F., & Vignolle, J.-P. (1983). *Les conservatoires et leurs élèves : Rapport sur les élèves et anciens élèves des écoles de musique agréées par l'État* (La Documentation française). Ministère de la Culture / École des Mines, CSI.
- Herbillon, M. (2012). *Rapport d'information déposé en application de l'article 145 du règlement, par la commission des affaires culturelles et de l'éducation, en conclusion des travaux d'une mission d'information sur les nouvelles formes du mécénat culturel* (Rapport d'information N° 4358). Assemblée Nationale. <https://www.assemblee-nationale.fr/13/rap-info/i4358.asp>
- Hirschman, A. O. (2011). *Exit, voice, loyalty : Défection et prise de parole*. Éditions de l'Université Libre de Bruxelles.
- Hoggart, R. (1970). *La culture du pauvre : Étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre*. Les Editions de Minuit.
- Hondré, E. (1996). La mise en place des premières succursales du Conservatoire. In A. Bongrain & Y. Gérard (Éds.), *Le Conservatoire de Paris, 1795-1995 : Des Menus-Plaisirs à la Cité de la musique* (p. 169-200). Buchet-Chastel.
- Hondré, E. (2002a). Les structures de l'enseignement musical contrôlées par l'État : Perspectives historiques. In J.-C. François (Éd.), *L'avenir de l'enseignement spécialisé de la musique* (p. 131-158). CEFEDM Rhône-Alpes.
- Hondré, E. (2002b). *L'établissement des succursales du Conservatoire de musique de Paris de la Restauration à la monarchie de Juillet, un exemple de décentralisation artistique*, [Thèse de doctorat, Université François Rabelais]. Thèses.fr. <https://www.theses.fr/2001TOUR2024>
- Hondré, E. (2006). L'école de musique de Toulouse : Les enjeux d'une « Nationalisation » (1820-1848). *Revue de Musicologie*, 92(1), 109-122. <https://doi.org/10.2307/20141643>
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the Wild*. MIT Press Books.
- Isambert-Jamati, V., & Grospeiron, M.-F. (1984). Types de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats. *Études de linguistique appliquée*, 54, 69-97.
- Isbell, D. S. (2008). Musicians and Teachers : The Socialization and Occupational Identity of Preservice Music Teachers. *Journal of Research in Music Education*, 56(2), 162-178. <https://doi.org/10.1177/0022429408322853>
- Israël, L. (2012). L'usage des archives en sociologie. In S. Paugam (Éd.), *L'enquête sociologique* (p. 167-185). PUF.
- Jamous, H. (1969). *Sociologie de la décision. La réforme des études médicales et des structures hospitalières*. Éditions du CNRS.

- Jardin, É. (2006). *Le conservatoire et la ville : Les écoles de musique de Besançon, Caen, Rennes, Roubaix et Saint-Étienne au XIXe siècle* [Thèse de doctorat, EHESS]. Thèses.fr. <https://www.theses.fr/2006EHES0031>
- Jardin, É. (2010). Entre art et loisir : Définir la politique éducative d'un conservatoire : L'exemple de Saint-Étienne à la Belle Époque. *Revue de Musicologie*, 96(1), 91-116.
- Jobert, B. (1992). Représentations sociales, controverses et débats dans la conduite des politiques publiques. *Revue française de science politique*, 42(2), 219-234. <https://doi.org/10.3406/rfsp.1992.404294>
- Jobert, B., & Muller, P. (1987). *L'État en action : Politiques publiques et corporatismes* (1re éd). PUF.
- Joliat, F. (2011). *La formation des enseignants en musique état de la recherche et vision des formateurs*. L'Harmattan.
- Jones, K., Cunchillos, C., Hatcher, R., Hirtt, N., Innes, R., Johsua, S., & Klausenitzer, J. (2008). The Agency of Teachers. In K. Jones, C. Cunchillos, R. Hatcher, N. Hirtt, R. Innes, S. Johsua, & J. Klausenitzer (Éds.), *Schooling in Western Europe : The New Order and Its Adversaries* (p. 165-184). Palgrave Macmillan UK.
- Jorgensen, E. R. (2007). Concerning justice and music education. *Music Education Research*, 9(2), 169-189. <https://doi.org/10.1080/14613800701411731>
- Jørgensen, H. (2000). Student learning in higher instrumental education : Who is responsible? *British Journal of Music Education*, 17(1), 67-77. <https://doi.org/10.1017/S0265051700000164>
- Jouvenet, M. (2022). L'occupation des territoires et la formation des collectifs. Des dynamiques professionnelles et académiques dans la sociologie d'Andrew Abbott. *Sociologie*, 13(1), 79-97. Cairn.info.
- Karlsson, J., & Juslin, P. N. (2008). Musical expression: An observational study of instrumental teaching. *Psychology of Music*, 36(3), 309-334. <https://doi.org/10.1177/0305735607086040>
- Kennell, R. (1997). Teaching music one-to-one : A case study. *Dialogue*, 21, 69-81.
- Kingsbury, H. (1988). *Music, talent, and performance : A conservatory cultural system*. Temple University Press.
- Laborde, D. (1998). *Musiques à l'école*. Bertrand-Lacoste.
- Laborde, D. (2008). L'Opéra et son régisseur. *Ethnologie française, Vol. 38*(1), 119-128.
- Laborier, P., & Trom, D. (2003). *Historicités de l'action publique*. PUF.
- Lafaye, C. (2009). *Décentralisation des compétences et territorialisation de l'action publique : Le cas des schémas départementaux de développement des enseignements artistiques*. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00443600>
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel : Les ressorts de l'action*. Nathan.
- Lahire, B. (2006). *La culture des individus : Dissonances culturelles et distinction de soi*. La Découverte.
- Landel, P.-A., & Teillet, P. (2003). *La place de la culture dans la recomposition des territoires* [Rapport, DATAR / Ministère de la culture et de la communication]. Observatoire des Politiques Culturelles.

- Landowski, M. (1996). La création d'une politique musicale en France. In G. Gentil & A. Girard (Éds.), *Les affaires culturelles au temps d'André Malraux, 1959- 1969*. La Documentation Française.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants : Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. PUF.
- Langeard, C. (2015). Les projets artistiques et culturels de territoire. Sens et enjeux d'un nouvel instrument d'action publique. *Informations sociales*, 190(4), 64-72. <https://doi.org/10.3917/inso.190.0064>
- Lantheaume, F. (2007). L'activité enseignante entre prescription et réel : Ruses, petits bonheurs, souffrance. *Education et sociétés*, 19(1), 67-81. <https://doi.org/10.3917/es.019.0067>
- Lantheaume, F. (2008). De la professionnalisation à l'activité. Nouveaux regards sur le travail enseignant. *Recherche et formation*, 57, 9-22. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.800>
- Lantheaume, F., Coste, S., & Bessette-Holland, F. (2008). *Les enseignants de lycée professionnel face aux réformes : Tensions et ajustements dans le travail*. INRP.
- Lantheaume, F., & Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants*. PUF.
- Lartigot, J.-C. (1999). *L'apprenti instrumentiste*. Van de Velde.
- Lartigot, J.-C., & Sprogis, É. (1991). *Écoles de musique : Un changement bien tempéré ; jeux et enjeux de l'enseignement musical spécialisé*. Édisud.
- Lascoumes, P. (1996). Rendre gouvernable. De la traduction au transcodage. L'analyse des processus de changement dans les réseaux d'action publique. In CURAPP, *La gouvernabilité* (p. 325-338). PUF.
- Lascoumes, P., & Le Galès, P. (2004). *Gouverner par les instruments*. Les Presses de Sciences-Po.
- Lascoumes, P., & Le Galès, P. (2012). *Sociologie de l'action publique*. Armand Colin.
- Latour, B. (1987). Les « vues » de l'esprit. *Réseaux. Communication - Technologie - Société*, 5(27), 79-96. <https://doi.org/10.3406/reso.1987.1322>
- Latour, B. (1994). Une sociologie sans objet ? Note théorique sur l'interobjectivité. *Sociologie du travail*, 36(4), 587-607. <https://doi.org/10.3406/sotra.1994.2196>
- Latour, B. (1996). On actor-network theory : A few clarifications. *Soziale Welt*, 47(4), 369-381.
- Latour, B. (2004a). *Politiques de la nature*. La Découverte.
- Latour, B. (2004b). Why Has Critique Run out of Steam? From Matters of Fact to Matters of Concern. *Critical Inquiry*, 30(2), 225-248. <https://doi.org/10.1086/421123>
- Latour, B. (2005). *La science en action : Introduction à la sociologie des sciences*. La Découverte.
- Latour, B. (2007a). *Changer de société, refaire de la sociologie*. La Découverte.
- Latour, B. (2007b). *Petites leçons de sociologie des sciences*. La Découverte.
- Latour, B. (2010). Avoir ou ne pas avoir de réseau : That's the question. In M. Akrich, Y. Barthe, F. Muniesa, & P. Mustar (Éds.), *Débordements : Mélanges offerts à Michel Callon* (p. 257-267). Presses des Mines.

- Latour, B. (2011). *Pasteur : Guerre et paix des microbes ; suivi de Irréductions*. La Découverte.
- Latour, B., & Woolgar, S. (1996). *La vie de laboratoire : La production des faits scientifiques*. La Découverte.
- Laukka, P. (2004). Instrumental music teachers' views on expressivity : A report from music conservatoires. *Music Education Research*, 6(1), 45-56. <https://doi.org/10.1080/1461380032000182821>
- Lauret, J.-M. (2017). L'évaluation des politiques d'éducation artistique et culturelle, approche critique et prospective. *Quaderni*, 92(1), 85-95. <https://doi.org/10.4000/quaderni.1042>
- Law, J. (1999). After Ant : Complexity, Naming and Topology. *The Sociological Review*, 47(1_suppl), 1-14. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1999.tb03479.x>
- Law, J. (2007). Making a mess with method. In W. Outhwaite & S. P. Turner (Éds.), *The Sage Handbook of Social Science Methodology* (p. 595-606). Sage Publications Ltd.
- Law, J. (2009). Actor Network Theory and Material Semiotics. In B. S. Turner (Éd.), *The New Blackwell Companion to Social Theory* (p. 141-158). Blackwell Publishing.
- Le Bail, K. (2016). *La musique au pas : Être musicien sous l'Occupation*. CNRS éditions.
- Le Breton, D. (2012). *Anthropologie de la douleur*. Métailié.
- Le Galès, P. (2003). *Le retour des villes européennes : Sociétés urbaines, mondialisation, gouvernement et gouvernance*. Presses de sciences po.
- Le Galès, P. (2019). Gouvernance. In L. Boussaguet (Éd.), *Dictionnaire des politiques publiques* (5ème édition, p. 297-305). Presses de Sciences Po.
- Lebon, F. (2009). *Les animateurs socioculturels*. La Découverte.
- Lebon, F. (2014). *Profession musicien intervenant à l'école*. l'Harmattan.
- Lebon, F., & Simonet, M. (2017). « Des petites heures par-ci par-là ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 220(5), 4-25. <https://doi.org/10.3917/arss.220.0004>
- Leclerc, J.-B. (1797). *Essai sur la propagation de la Musique en France, sa conservation et ses rapports avec le gouvernement*. H.J Jansen.
- Lefebvre, H. (1961). *Critique de la vie quotidienne. 2. Fondements d'une sociologie de la quotidienneté*. L'Arche.
- Lefebvre, N. (1994). *Education musicale et identité nationale en Allemagne et en France* [Thèse de doctorat, Université Pierre Mendès France]. <http://www.theses.fr/1994GRE21050>
- Lefebvre, N. (2002). Le modèle français d'enseignement musical. In J.-C. François (Éd.), *L'avenir de l'enseignement musical spécialisé* (p. 43-52). CEFEDM Rhône-Alpes.
- Lefebvre, N. (2005). Didactiques, musiques actuelles et institutions publiques : Pour l'invention d'un modèle. *Enseigner la musique*, 8, 23-36.
- Lefebvre, N. (2012). L'enseignement musical. Modèle national et mutations contemporaines. [Billet]. *Amuser*. <https://amuser.hypotheses.org/167>
- Lefebvre, N. (2014). *Marcel Landowski : Une politique fondatrice de l'enseignement musical 1966-1974*. CEFEDM AuRA/Comité d'histoire du Ministère de la Culture.

- Lefebvre, N. (2015). Un ambitieux projet de démocratisation musicale. In G. Saez (Éd.), *La musique au cœur de l'État. Regards sur l'action publique de Marcel Landowski* (p. 41-52). La Documentation Française.
- Lehmann, B. (2002). *L'orchestre dans tous ses éclats : Ethnographie des formations symphoniques*. La Découverte.
- Lemieux, C. (2007). À quoi sert l'analyse des controverses ? *Mil neuf cent. Revue d'histoire intellectuelle*, 25(1), 191-212. <https://doi.org/10.3917/mnc.025.0191>
- Lemieux, C. (2009). *Le devoir et la grâce*. Economica.
- Lemieux, C. (2012a). Peut-on ne pas être constructiviste ? *Politix*, 100(4), 169-187. <https://doi.org/10.3917/pox.100.0169>
- Lemieux, C. (2012b). Philosophie et sociologie : Le prix du passage. *Sociologie*, 3(2), 199. <https://doi.org/10.3917/socio.032.0199>
- Lemieux, C. (2018). *La sociologie pragmatique*. La découverte.
- Lessard, C., & Carpentier, A. (2015). *Politiques éducatives*. PUF.
- Leveratto, J.-M. (2000). *La mesure de l'art : Sociologie de la qualité artistique*. La Dispute.
- Linard, M. (1989). *Des machines et des hommes : Apprendre avec les nouvelles technologies*. L'Harmattan.
- Liot, F., Langeard, C., & Montero, S. (2020). *Culture et Santé*. Éditions de l'Attribut.
- Lismonde, P. (2002). *Les arts à l'école : Le plan de Jack Lang et Catherine Tasca*. Gallimard.
- Lockwood, D. (2015). Transmettre aujourd'hui la musique. [Rapport, Ministère de la Culture et de la communication].
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher : A sociological study*. University of Chicago Press.
- Lussi Borer, V., Yvon, F., & Durand, M. (2015). Analyser le travail pour former les professionnels de l'éducation ? In V. L. Borer, F. Yvon, & M. Durand (Éds.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* (p. 7-29). De Boeck Supérieur.
- Magogeat, Q. (2017). *Evolution de la professionnalité enseignante par un travail à plusieurs : Modalités et effets de la traduction du dispositif « Plus de maîtres que de classes » à l'école primaire* [These de doctorat, Université Lumière Lyon 2]. Thèses.fr. <http://www.theses.fr/2017LYSE2108>
- Major, M. L. (2013). How They Decide : A Case Study Examining the Decision-Making Process for Keeping or Cutting Music in a K–12 Public School District. *Journal of Research in Music Education*, 61(1), 5-25. <https://doi.org/10.1177/0022429412474313>
- Mannheim, K., & Wolff, K. (1993). *From Karl Mannheim* (2nd expanded ed). Transaction Publishers.
- Marchal, E. (1992). L'entreprise associative entre calcul économique et désintéressement. *Revue française de sociologie*, 33(3), 365-390. <https://doi.org/10.2307/3322268>
- Mark, D. (1998). The Music Teacher's Dilemma — Musician or Teacher? / Das Dilemma des Musiklehrers — Musiker oder Lehrer? *International Journal of Music Education*, 32(1), 3-23. <https://doi.org/10.1177/025576149803200102>
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : Facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 155, 111-142. <https://doi.org/10.4000/rfp.273>

- Maroy, C., Mangez, C., Dumay, X., & Cattonar, B. (2012). Processus de traduction et institutionnalisation d'outils de régulation basés sur les connaissances dans l'enseignement primaire en Belgique. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 43(2), 95-119. <https://doi.org/10.4000/ras.795>
- Martinand, J.-P. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences techniques. *Les sciences de l'éducation, pour l'ère nouvelle*, 2, 23-29.
- Martuccelli, D. (1999). *Sociologies de la modernité : L'itinéraire du XXe siècle*. Gallimard.
- Martuccelli, D. (2015). Les deux voies de la notion d'épreuve en sociologie. *Sociologie*, 6(1), 43-60. <https://doi.org/0.3917/socio.061.0043>
- Mauger, G. (2006). Le capital spécifique. In G. Mauger (Éd.), *L'accès à la vie d'artiste : Sélection et consécration artistiques* (p. 237-253). Croquant.
- Maurat, E. (1931). L'enseignement de la musique en France et les conservatoires de province. In A. Lavignac & L. de la Laurencie (Éds.), *Encyclopédie de la musique et dictionnaire du conservatoire* (p. 3575-3616). Delagrave.
- Mauss, M. (1950). *Sociologie et Anthropologie*. PUF.
- McMurrer, J. (2008). *Instructional time in elementary schools : A closer look at changes for specific subjects*. Center on Education Policy.
- Menger, P.-M. (1989). Rationalité et incertitude de la vie d'artiste. *L'Année Sociologique*, 39, 111-151.
- Menger, P.-M. (2002). *Portrait de l'artiste en travailleur : Métamorphoses du capitalisme*. Éditions du Seuil.
- Menger, P.-M. (2009). *Le travail créateur : S'accomplir dans l'incertain*. Gallimard / Éditions du Seuil.
- Menger, P.-M. (2010). Les politiques culturelles en Europe : Modèles et évolutions. In P. Poirrier (Éd.), *Politiques et pratiques de la culture* (p. 277-286). La Documentation Française.
- Merle, P. (2017). *La démocratisation de l'enseignement*. La Découverte.
- Merton, R. K. (1968). The Matthew effect in science. *Science*, 159(3810), 56-63.
- Métropole de Lyon. (2015). *Pacte de Cohérence Métropolitain 2015-2020*. <https://dct.msh-lse.fr/sites/dct.msh-lse.fr/files/Pacte-coherence-metropolitain%20final%2010.12.15.pdf>
- Mignon, M. (1911). *De l'idéal dans l'art : Discours prononcé le 17 juillet 1911, à la distribution solennelle des prix du Conservatoire de musique de Lyon*. Imprimerie Nouvelle Lyonnaise.
- Ministère de la culture et de la communication. (2001). Charte de l'enseignement artistique spécialisé en danse, musique et théâtre. *La lettre d'information, Hors série du numéro 80*, 1-7.
- Ministère de la culture et de la communication. (2016). *Note à l'attention de mesdames et messieurs les directeurs des affaires culturelles s/c de mesdames et messieurs les Préfets de Région*.
- Mol, A. (2010). Actor-Network Theory : Sensitive terms and enduring tensions. *Kölner Zeitschrift Für Soziologie Und Sozialpsychologie. Sonderheft*, 50, 253-269.

- Mol, A., & Law, J. (1995). Régions, réseaux et fluides : L'anémie et la topologie sociale. *Réseaux. Communication - Technologie - Société*, 13(72), 195-218. <https://doi.org/10.3406/reso.1995.2720>
- Monnot, C. (2012). *De la harpe au trombone : Apprentissage instrumental et construction du genre*. PUR.
- Montoya, N. (2013). Les établissements scolaires face aux dispositifs d'éducation artistique et culturelle. *Carrefours de l'éducation*, 36, 15-30. <https://doi-org/10.3917/cdle.036.0015>
- Montoya, N. (2017). Le « charisme de fonction » de l'artiste à l'école ? Retour sur la construction et les effets d'une hypothèse. *Quaderni. Communication, technologies, pouvoir*, 92, 37-48. <https://doi.org/10.4000/quaderni.1035>
- Montoya, N. (2019). L'évaluation des effets des projets d'éducation artistique et culturelle sur les processus de démocratisation de la culture est-elle possible ? In A. Barrère & N. Montoya (Éds.), *L'éducation artistique et culturelle : Mythes et malentendus* (p. 171-192). L'Harmattan.
- Montoya, N., Sonnette, M., & Fugier, P. (2015). L'accueil paradoxal des publics du champ social dans les établissements culturels. *Culture & Musées. Muséologie et recherches sur la culture*, 26, 47-71. <https://doi.org/10.4000/culturemusees.304>
- Morel, S. (2021). Prologue méthodologique. Pourquoi et comment enquêter sur l'action publique « partenariale » ? In S. Bordie (Éd.), *Action publique et partenariat(s)* (p. 18-33). Champ social.
- Morin-Dessailly, C. (2008). *Rapport d'information fait au nom de la commission des Affaires culturelles sur la décentralisation des enseignements artistiques* (Rapport, Sénat N° 458).
- Moulin, R. (1997). *L'artiste, l'institution et le marché*. Flammarion.
- Moulinier, P. (2002). *Politique culturelle et décentralisation*. L'Harmattan.
- Moulinier, P. (2008). Chapitre XIV. Sur les fondements d'une politique. Retour sur le débat culturel/socioculturel. In *Débats Jeunesses* (Vol. 22, p. 175-188).
- Moulinier, P. (2020). *Les politiques publiques de la culture en France* (8e éd. mise à jour). PUF.
- Mulcahy, K. V. (2006). Cultural Policy : Definitions and Theoretical Approaches. *The Journal of Arts Management, Law, and Society*, 35(4), 319-330. <https://doi.org/10.3200/JAML.35.4.319-330>
- Muller, P. (2000). L'analyse cognitive des politiques publiques : Vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue française de science politique*, 50(50), 189-208. <https://doi.org/10.3406/rfsp.2000.395464>
- Muller, P. (2010). Référentiel. In L. Boussaguet, S. Jacquot, & P. Ravinet (Éds.), *Dictionnaire des politiques publiques* (3e édition, p. 555-562). Presses de Sciences Po.
- Muniesa, F. (2015). Actor-Network Theory. In J. D. Wright (Éd.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)* (p. 80-84). Elsevier.
- Musso, P. (2003). *Critique des réseaux*. PUF.
- Nay, O., & Smith, A. (Éds.). (2002). *Le gouvernement du compromis : Courtiers et généralistes dans l'action politique*. Economica.

- Négrier, E. (2001). Agglomération montpelliéraine : Quel tempo pour la culture ? In A. Faure & E. Négrier (Éds.), *La politique culturelle des agglomérations* (p. 35-59). la Documentation française.
- Négrier, E. (2005). *La Question métropolitaine : Les politiques à l'épreuve du changement d'échelle territoriale*. PUG.
- Négrier, E., & Bonet, L. (2008). *La fin des cultures nationales ?* La Découverte.
- Négrier, E., & Teillet, P. (2008). La montée en puissance des territoires : Facteur de recomposition ou de décomposition des politiques culturelles ? In J.-P. Saez (Éd.), *Culture & Société. Un lien à recomposer* (p. 90-107). Les Éditions de l'Attribut.
- Négrier, E., & Teillet, P. (2013). La gouvernance territoriale des politiques culturelles. In R. Pasquier, V. Simoulin, & J. Weisbein (Éds.), *La gouvernance territoriale. Pratiques, discours et théories* (p. 145-167). LGDJ.
- Négrier, E., & Teillet, P. (2014). Le tournant instrumental des politiques culturelles. *Pôle Sud*, 41(2), 83-100. <https://doi.org/10.3917/psud.041.0083>
- Négrier, E., & Teillet, P. (2019). *Les projets culturels de territoire*. PUG.
- Négrier, E., Teillet, P., & Préau, J. (2008). *Intercommunalités : Le temps de la culture*. Éditions OPC.
- Négrier, E., & Thuriot, F. (2001). Les cultures urbaines du pays de Montbéliard. In A. Faure & E. Négrier (Éds.), *La politique culturelle des agglomérations* (p. 119-140). La Documentation française.
- Nerland, M. (2007). One-to-one teaching as cultural practice : Two case studies from an academy of music. *Music Education Research*, 9(3), 399-416. <https://doi.org/10.1080/14613800701587761>
- Nespor, J. (1994). *Knowledge in motion : Space, time, and curriculum in undergraduate physics and management*. Falmer Press.
- Nettl, B. (1992). Heartland Excursions : Exercices in Musical Ethnography. *The World of Music*, 34(1), 8-34.
- Nettl, B. (1995). *Heartland excursions : Ethnomusicological reflections on schools of music*. Univ. of Illinois Press.
- Nettl, B. (2004). Une anthropologie de la musique classique occidentale. *L'Homme. Revue française d'anthropologie*, 171-172, 333-351. <https://doi.org/10.4000/lhomme.24939>
- Neveu, E. (1999). L'approche constructiviste des « problèmes publics ». Un aperçu des travaux anglo-saxons. *Études de communication. langages, information, médiations*, 22, 41-58. <https://doi.org/10.4000/edc.2342>
- Oberti, M., & Préteceille, E. (2016). *La ségrégation urbaine*. la Découverte.
- Octobre, S. (2004). *Les loisirs culturels des 6-14 ans*. Ministère de la Culture - DEPS.
- Octobre, S. (2009). Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : Un choc de cultures ? *Culture prospective*, 1(1), 1-8.
- Octobre, S., Détrez, C., Mercklé, P., & Berthomier, N. (2010). *L'enfance des loisirs trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*. Ministère de la culture et de la communication, Département des études, de la prospective et des statistiques : Diff. la Documentation française.

- Ogien, R. (2003). *Le rasoir de Kant et autres essais de philosophie pratique*. L'Éclat.
- Olivier de Sardan, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif: Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Academia-Bruylant.
- Orange, S. (2013). *L'autre enseignement supérieur*. PUF.
- Oualhaci, A., Hammou, K., & Zotian, E. (2020). Le plaisir musical enfantin dans les ateliers de la Cité de la musique-Philharmonie de Paris. *Culture études*, n°3(3), 1-32. <https://doi.org/10.3917/cule.203.0001>
- Papadopoulos, K. (2004). *Profession musicien « un don », un héritage, un projet?* L'Harmattan.
- Paquay, L., Perrenoud, P., Altet, M., Étienne, R., & Desjardins, J. (Éds.). (2014). *Travail réel des enseignants et formation: Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques?* De Boeck Supérieur.
- Parnet, C. (2020). Métropole de Lyon. In R. Pasquier, S. Guigner, & A. Cole (Éds.), *Dictionnaire des politiques territoriales* (2ème édition, Vol. 2, p. 354-361). Presses de Sciences Po.
- Pasler, J. (2009). *Composing the Citizen: Music as Public Utility in Third Republic France*.
- Passeron, J.-C. (2003). Consommation et réception de la culture. In O. Donnât & P. Tolila (Éds.), *Le(s) public(s) de la culture* (p. 361-390). Presses de Sciences Po.
- Passeron, J.-C. (2006). *Le raisonnement sociologique: Un espace non poppérien de l'argumentation*. Albin Michel.
- Paugam, S. (2012). *L'enquête sociologique*. PUF.
- Pecqueux, A. (2014). Retrouver la face par la participation. Ethnographie de la fragile élaboration d'une œuvre d'art par des adolescents dans un quartier populaire: *Participations*, 9(2), 125-148. <https://doi.org/10.3917/parti.009.0125>
- Pégourdie, A. (2013). *Les provinces de la musique: Pratiques professionnelles, trajectoires et rapports au métier des instrumentistes classiques limougeauds* [Thèse de doctorat en sociologie, Université de Limoges]. Thèses.fr <http://www.theses.fr/2013LIMO2003>
- Pégourdie, A. (2015). L'« instrumentalisation » des carrières musicales Division sociale du travail, inégalités d'accès à l'emploi et renversement de la hiérarchie musicale dans les conservatoires de musique. *Sociologie*, 6(4), 321. <https://doi.org/10.3917/socio.064.0321>
- Pégourdie, A. (2017). Devenir musicien « ordinaire » Construction et entretien des vocations des enseignants de musique classique. *Biens symboliques [En ligne]*, 1. <https://revue.biens-symboliques.net/108>
- Pégourdie, A., & Messina, L. (2013). L'art à l'épreuve de la pédagogie. Ethnographie de deux classes de formation musicale. In M. Perrenoud (Éd.), *Travailler produire créer, entre l'art et le métier* (p. 75-92). L'Harmattan.
- Pellegrino, K. (2009). Connections Between Performer and Teacher Identities in Music Teachers: Setting an Agenda for Research. *Journal of Music Teacher Education*, 19(1), 39-55. <https://doi.org/10.1177/1057083709343908>
- Périer, P. (2004). Une crise des vocations? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. *Revue française de pédagogie*, 147(1), 79-90. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3122>

- Périer, P. (2019). Le métier d'enseignant, entre professionnalisation et individualisation. In H. Buisson-Fenet & O. Rey (Éds.), *Le métier d'enseignant : Une identité introuvable ?* (p. 33-46). ENS Éditions.
- Perkins, R. (2013). Learning cultures and the conservatoire : An ethnographically-informed case study. *Music Education Research*, 15(2), 196-213. <https://doi.org/10.1080/14613808.2012.759551>
- Perrenoud, M. (2007). *Les musicos : Enquête sur des musiciens ordinaires*. La Découverte.
- Perrenoud, M. (2013). *Travailler, produire, créer : Entre l'art et le métier*. L'Harmattan.
- Perrenoud, M., & Bataille, P. (2019). *Vivre de la musique? : Enquête sur les musicien.ne.s et leurs carrières en Suisse romande (2012-2016)*. Antipodes.
- Perrenoud, M., & Bois, G. (2017). Artistes ordinaires : Du paradoxe au paradigme ? *Biens Symboliques / Symbolic Goods. Revue de sciences sociales sur les arts, la culture et les idées*, 1, Article 1.
- Persson, R. (1996). Brilliant performers as teachers : A case study of commonsense teaching in a conservatoire setting. *International Journal of Music Education*, 28(1), 25-36. <https://doi.org/10.1177/025576149602800103>
- Persson, R. (2000). Survival of the Fittest or the Most Talented? : Deconstructing the Myth of the Musical Maestro. *Journal of Secondary Gifted Education*, 12(1), 25-38. <https://doi.org/10.4219/jsge-2000-638>
- Pierre, C. (1900). *Le Conservatoire national de musique et de déclamation : Documents historiques et administratifs*. Imprimerie Nationale.
- Pinçon-Charlot, M., & Garnier, Y. (1985). Enseigner la musique ? L'exemple d'un conservatoire municipal. *Les cahiers de l'animation*, 51(3), 13-31.
- Pinçon-Charlot, M., Préteceille, E., & Rendu, P. (1986). *Ségrégation urbaine : Classes sociales et équipements collectifs en région parisienne*. Anthropos.
- Piolat, J. (2011). *Portrait du colonialiste : L'effet boomerang de sa violence et de ses destructions*. La Découverte.
- Poirrier, P. (1997). L'histoire des politiques culturelles des villes. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 53(1), 129-146. <https://doi.org/10.3406/xxs.1997.3603>
- Poirrier, P. (2009). De l'État tutélaire à l'État partenaire. La coopération entre l'État et les villes. In P. Poirrier & R. Rizzardo (Éds.), *Une ambition partagée ? La coopération entre le ministère de la Culture et les collectivités territoriales (1959-2009)*. (p. 93-118). La Documentation française / Comité d'Histoire du Ministère de la Culture.
- Poirrier, P. (2011). *Pour une histoire des politiques culturelles dans le monde*. Comité d'histoire du ministère de la Culture et de la Communication / La Documentation française.
- Poirrier, P. (2016). *Les politiques de la culture en France*. La Documentation française.
- Poulard, F. (2007). Diriger les musées et administrer la culture. *Sociétés contemporaines*, 66(2), 61-78. <https://doi.org/10.3917/soco.066.0061>
- Prost, A. (1986). *L'Enseignement s'est-il démocratisé ?* PUF.
- Quéré, L. (1992). Le Tournant Descriptif En Sociologie. *Current Sociology*, 40(1), 139-165. <https://doi.org/10.1177/001139292040001010>

- Rancière, J. (2007). *Le philosophe et ses pauvres* (2ème éd.). Flammarion.
- Rasse, P. (Éd.). (2013). *La diversité culturelle*. CNRS éditions.
- Rathle, J.-P. (2019). Les associations culturelles : État des lieux et typologie. *Culture chiffres*, 2(2), 1-20. <https://doi.org/10.3917/culc.192.0001>
- Ravet, H. (2008). Intériorisation du stress et extériorisation du trac : Musiciens et musiciennes d'orchestre. In M. Buscatto, M. Loriol, & J.-M. Weller (Éds.), *Au-delà du stress au travail* (p. 137-153). Érès.
- Ravet, H., & Coulangeon, P. (2003). La division sexuelle du travail chez les musiciens français. *Sociologie du Travail*, 45(3), 361-384. [https://doi.org/10.1016/S0038-0296\(03\)00039-6](https://doi.org/10.1016/S0038-0296(03)00039-6)
- Raybaud-Patin, N., & Lefeuve, G. (2018). Les stratégies mobilisées par les chefs d'établissement pour « traduire » la réforme du collège et créer du changement au sein de l'établissement. In E. Brossais & G. Lefeuve (Éds.), *L'appropriation de la prescription en éducation. Le cas de la réforme du collège* (p. 63-76). Octarès.
- Regnard, F. (2011). Musicien et enseignant. Une identité unique en formation. *Recherche et formation*, 68, 135-166. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1584>
- Regourd, S. (2004). *L'exception culturelle*. PUF.
- Regourd, S. (2018). Intercommunalité : Continuité des politiques publiques pour une révolution tranquille... In J. Carles & D. Guignard (Éds.), *La décentralisation 30 ans après* (p. 185-197). Presses de l'Université Toulouse 1 Capitole.
- Rémy, C. (2018). Expérimenter sur les animaux avec compassion ? : Enquête dans le milieu de la xénotransplantation. In N. Dodier & A. Stavrianakis (Éds.), *Les objets composés : Agencements, dispositifs, assemblages* (p. 181-204). Éditions de l'EHESS.
- Renard, F. (2013). « Reproduction des habitudes » et déclinaisons de l'héritage. Les loisirs culturels d'élèves de troisième. *Sociologie*, Vol. 4(4), 413-430. <https://doi.org/10.3917/socio.044.0413>
- Ritaine, E. (1983). *Les stratégies de la culture*. Presses de la FNSP.
- Rizzardo, R. (1990). *La décentralisation culturelle : Rapport au Ministre de la culture*. Documentation française.
- Rizzardo, R. (2001). En quoi l'enseignement musical spécialisé relève-t-il (ou pas) de la notion de service public ? *Enseigner la musique*, 4.
- Roberts, B. A. (1990). *The social construction of 'musician' identity in music education students in Canadian Universities* [Thèse de doctorat, University of Stirling]. <http://dspace.stir.ac.uk/handle/1893/2141>
- Roberts, B. A. (1991a). Sociological reflections on methods in school music. *Canadian Music Educators Association*, 5(21), 20-25.
- Roberts, B. A. (1991b). Music Teacher Education as Identity Construction. *International Journal of Music Education*, 18(1), 30-39. <https://doi.org/10.1177/025576149101800104>
- Roberts, B. A. (2004). Who's in the Mirror? : Issues Surrounding the Identity Construction of Music Educators. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 3(2).
- Roberts, B. A. (2007). Making Music, Making Selves, Making It Right : A Counterpoint to Rhoda Bernard. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(2), 1-13.

- Rot, G., & Vatin, F. (2019). La sociologie française et le travail ouvrier : Pourquoi l'enquête, sur quoi l'enquête ? In E. Geerkens, N. Hatzfeld, I. Lespinet-Moret, & X. Vigna (Éds.), *Les enquêtes ouvrières dans l'Europe contemporaine* (p. 349-367). La Découverte.
- Rouget, G. (1980). *La Musique et la transe : Esquisse d'une théorie générale des relations de la musique et de la possession*. Gallimard.
- Rousseau, J.-J. (1966). *Lettre à d'Alembert*. Garnier/Flammarion.
- Rouxel, S. (2012). Le mariage « forcé » de l'action culturelle avec l'action sociale. In M.-C. Bureau & I. Sainsaulieu (Éds.), *Reconfigurations de l'État social en pratique* (p. 199-215). Presses universitaires du Septentrion.
- Ruppin, V. (2015). Comprendre les dysfonctionnements dans un projet partenarial artistique : Opéra à l'école. *Education et sociétés*, 35(1), 151. <https://doi.org/10.3917/es.035.0151>
- Saez, G. (2004). Gouvernance culturelle territoriale : Les acteurs. In G. Saez (Éd.), *Institutions et vie culturelles* (p. 39-43). La Documentation Française.
- Saez, G. (2009). La dynamique de la coopération culturelle : De la décentralisation à la territorialisation. In P. P. et R. Rizzardo (Éd.), *Une ambition partagée ? La coopération entre le ministère de la culture et les collectivités territoriales (1959-2009)* (p. 23-46). La documentation française.
- Saez, G. (2012). Le tournant métropolitain des politiques culturelles. In G. Saez & J.-P. Saez (Éds.), *Les nouveaux enjeux des politiques culturelles : Dynamiques européennes* (p. 23-71). La Découverte.
- Saez, G. (2021). *La gouvernance culturelle des villes : De la décentralisation à la métropolisation*. La Documentation française.
- Saint Pulgent, M. de. (2013). *Jack Lang, batailles pour la culture : Dix ans de politiques culturelles*. Comité d'histoire du ministère de la Culture et de la Communication / La Documentation française.
- Santerre, L. (2000). De la démocratisation de la culture à la démocratie culturelle. In G. Bellavance (Éd.), *Démocratisation de la culture ou démocratie culturelle ? Deux logiques d'action publique* (p. 47-64). Presses Universitaires de Laval.
- Sapiro, G. (2007). « Je n'ai jamais appris à écrire ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 168(3), 12-33. <https://doi.org/10.3917/arss.168.0012>
- Sarrazy, B. (2001). Les interactions maître-élèves dans l'enseignement des mathématiques. Contribution à une approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement. *Revue française de pédagogie*, 136(1), 117-132. <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2832>
- Schepens, E. (1995). *Les anciens étudiants des Conservatoires nationaux supérieurs de Paris et de Lyon de 1979 à 1990*. La Documentation Française / Ministère de la Culture.
- Schmerz, T. (1989). *La culture comme moyen de développement économique*. CNFPT.
- Schmidt, P. K., & Colwell, R. (Éds.). (2017). *Policy and the political life of music education : Standpoints for understanding and action*. Oxford University Press.
- Sembel, N. (2015). Bourdieu et le travail enseignant : Reconstruction d'un objet peu visible, transversal et intime. In M. Quijoux (Éd.), *Bourdieu et le travail* (p. 135-157). PUR.
- Sennett, R. (2009). *Ce que sait la main : La culture de l'artisanat*. Albin Michel.

- Sibertin-Blanc, M. (2012). L'action culturelle territoriale en France : Lecture des recompositions à travers les structures culturelles départementales. *Géographie et cultures*, 84, 63-80. <https://doi.org/10.4000/gc.2488>
- Siganos, F. (2008). *L'action culturelle en prison : Pour une redéfinition du sens de la peine*. L'Harmattan.
- Simoulin, V. (2003). La gouvernance et l'action publique : Le succès d'une forme simmélienne. *Droit et société*, 54(2), 307-326. <https://doi.org/10.3917/drs.054.0307>
- Sinigaglia, J. (2018). « Mes enfants l'heure est grave : Il va falloir faire des économies » : La faillibilité comme mode de gouvernement des universités. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 221-222(1), 20. <https://doi.org/10.3917/arss.221.0020>
- Sinigaglia, J. (2021). De la bohème à l'organisation scientifique du travail : La diffusion des pratiques néo-managériales chez les musiciens. *Volume !*, 18(1), 67-79. <https://doi.org/10.4000/volume.9013>
- Sinigaglia-Amadio, S., & Sinigaglia, J. (2017). *Temporalités du travail artistique : Le cas des musicien.ne.s et des plasticien.ne.s*. Ministère de la Culture - DEPS.
- Sirinelli, J.-F. (1976). *Rapport du groupe culture*. [Rapport, Commissariat Général du Plan, Secrétariat d'État à la Culture].
- Small, C. (1998). *Musicking : The meanings of performing and listening*. University Press of New England.
- Sorignet, P.-E. (2010). *Danser*. La Découverte.
- Sprogis, É. (2010). *Collectivités locales et enseignement artistique : Enjeux pédagogiques, culturels et politiques*. Territorial éd.
- Spruce, G. (2001). Music assessment and the hegemony of musical heritage. In C. Philpott & C. Plummeridge (Éds.), *Issues in music teaching* (p. 118-130). RoutledgeFalmer.
- Star, S. L., & Griesemer, J. R. (1989). Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary Objects : Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social Studies of Science*, 19(3), 387-420. <https://doi.org/10.1177/030631289019003001>
- Stiegler, B. (2010). *Ce qui fait que la vie vaut la peine d'être vécue : De la pharmacologie*. Flammarion.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge University Press.
- Strauss, A. L. (1992). *La trame de la négociation : Sociologie qualitative et interactionnisme*. L'Harmattan.
- Stroesser, N. (2015, décembre 3). Financement des établissements d'enseignement artistique par l'Etat : Chronique d'un retour annoncé et attendu, mais ... ? *Conservatoires de France*. <https://conservatoires-de-france.com/financement-etablissements-denseignement-artistique-letat-chronique-dun-retour-annonce-attendu/>
- Suchman, L. A. (1987). *Plans and situated actions : The problem of human-machine communication*. Cambridge University Press.
- Taliano-des Garets, F. (2007). *Les métropoles régionales et la culture, 1945 2000*. Comité d'histoire du ministère de la Culture et de la Communication / La Documentation française.

- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Presses Université Laval.
- Tasca, C. (2001). *Un choix de vie*. Plon.
- Tchalik, D. (2019). Conservatoires: en marche vers le déclassement. Blog Mezetulle. <https://www.mezetulle.fr/conservatoires-en-marche-vers-le-declassement/>
- Teillet, P. (2001). L'héritage culturel de l'agglomération de La Rochelle. In A. Faure & E. Négrier (Éds.), *La politique culturelle des agglomérations* (p. 81-101). la Documentation française.
- Teillet, P. (2002). Éléments pour une histoire des politiques publiques en faveur des "musiques amplifiées". In P. Poirrier (Éd.), *Les collectivités locales et la culture. Les formes de l'institutionnalisation, XIX^e et XX^e siècles* (p. 361-393). La Documentation Française.
- Terrien, P. (2014). Formation des maîtres et de musiciens pédagogues: Le musicien-enseignant. *Les Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique*, 15(1), 45-54. <https://doi.org/10.7202/1033794ar>
- Terrien, P. (2017). Pour une didactique de l'enseignement musical. In A. Belhadjin, M.-F. Bishop, & M.-L. Elalouf (Éds.), *Les didactiques en question(s): Etat des lieux et perspectives pour la recherche et la formation* (p. 170-180). De Boeck Supérieur.
- Thévenot, L. (2006). *L'action au pluriel*. La Découverte.
- Thiébaux, J. (1995). De l'institut national au Conservatoire, Idéologie et pédagogie révolutionnaire. In E. Hondré (Éd.), *Le conservatoire de musique de Paris, regards sur une institution et son histoire* (p. 41-57). Association du bureau des étudiants du CNSMDP.
- Thiel, F. (1997). The pedagogisation of social crises, in Heyting, F., Koppen, J., Lenzen, D. & Thiel, F. (eds.), *Educational Studies in Europe* (p. 69-82). Berghahn Books.
- Thoenig, J.-C., & Duran, P. (1996). L'État et la gestion publique territoriale. *Revue française de science politique*, 46(4), 580-623. <https://doi.org/10.3406/rfsp.1996.395082>
- Topçu, S. (2013). *La France nucléaire: L'art de gouverner une technologie contestée*. Éditions du Seuil.
- Tranchant, L. (2016). Des musiciens à bonne école Les pratiques éducatives des classes supérieures au prisme de l'apprentissage enfantin de la musique. *Sociologie*, 7(1), 23-40. <https://doi.org/10.3917/socio.071.0023>
- Tregear, P., Johansen, G., Jørgensen, H., Sloboda, J., Tulve, H., & Wistreich, R. (2016). Conservatoires in society: Institutional challenges and possibilities for change. *Arts and Humanities in Higher Education*, 15(3-4), 276-292. <https://doi.org/10.1177/1474022216647379>
- Tyack, D. B., & Cuban, L. (1995). *Tinkering Toward Utopia: A Century of Public School Reform*. Harvard University Press.
- UNESCO. (2006). *Feuille de route pour l'éducation artistique*. UNESCO. http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_Road_Map_fr.pdf
- Urfalino, P. (2010). *L'invention de la politique culturelle*. Fayard.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie*. PUF.

- Van Zanten, A. (2010). L'ouverture sociale des grandes écoles : Diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation ? *Societes contemporaines*, 79(3), 69-95. <https://doi.org/10.3917/soco.079.0069>
- Van Zanten, A. (2014). *Les politiques d'éducation* (3e éd. mise à jour). PUF.
- Vatin, F. (1999). *Le travail, Sciences et société. Essais d'épistémologie et de sociologie*. Université de Bruxelles.
- Veitl, A., & Duchemin, N. (2000). *Maurice Fleuret, une politique démocratique de la musique : 1981-1986*. La Documentation Française / Comité d'histoire du Ministère de la culture.
- Ville, C. (2020). Faire du stress son métier : L'anxiété de performance chez les interprètes de musique classique. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 38, 63-82. <https://doi.org/10.4000/traces.11272>
- Vincent, G. (1980). *L'École primaire française : Étude sociologique*. PUL.
- Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In G. Vincent (Éd.), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? : Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles* (p. 11-48). PUL.
- Vivant, E. (2007). L'instrumentalisation de la culture dans les politiques urbaines : Un modèle d'action transposable ? *Espaces et sociétés*, 131(4), 49-66. <https://doi.org/10.3917/esp.131.0049>
- Wagner, I. (2004). La formation des violonistes virtuoses : Les reseaux de soutien. *Sociétés contemporaines*, 56(4), 133-163. <https://doi.org/10.3917/soco.056.0133>
- Wagner, I. (2015). *Producing Excellence : The Making of Virtuosos*. Rutgers University Press.
- Wallach, J.-C. (2006). *La culture, pour qui ? Essai sur les limites de la démocratisation culturelle*. Éditions de l'Attribut.
- Weller, J.-M. (1997). L'humanité des non-humains. *Espace Temps*, 64(1), 94-101. <https://doi.org/10.3406/esp.1997.4029>
- Werner, M. (2020). Musique et pacification sociale, missions fondatrices de l'éducation musicale (1795-1860). *Gradhiva. Revue d'anthropologie et d'histoire des arts*, 31, 24-39. <https://doi.org/10.4000/gradhiva.4868>
- Winner, E., & Cooper, M. (2000). Mute Those Claims : No Evidence (Yet) for a Causal Link between Arts Study and Academic Achievement. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3/4), 11-75. <https://doi.org/10.2307/3333637>
- Woods, P. (1977). Teaching for survival. In P. Woods & M. Hammersley (Éds.), *School experience—Explorations in the Sociology of Education* (p. 271-293). Croom Helm.
- Wright, R., & Finney, J. (2010). Culture, society and music education. In R. Wright (Éd.), *Sociology and music education* (p. 245-264). Ashgate.
- Zaffran, J. (2011). Le « problème » de l'adolescence : Le loisir contre le temps libre. *SociologieS*. <http://journals.openedition.org/sociologies/3446#bibliography>
- Zhukov, K. (2008). Exploring the content of instrumental lessons and gender relations in Australian higher education. *British Journal of Music Education*, 25(2), 159-176. <https://doi.org/10.1017/S0265051708007900>

Zimmermann, B. (2014). *Ce que travailler veut dire : Une sociologie des capacités et des parcours professionnels*. Economica.

Zunigo, X. (2010). Le deuil des grands métiers. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 184, 58-71. <https://doi.org/10.3917/arss.184.0058>

RESUME ET MOTS CLES

Cette thèse étudie les effets de la territorialisation des politiques culturelles sur le travail des enseignants des établissements d'enseignement artistique (EEA). Dans une perspective de sociologie pragmatique, elle met en évidence les interactions entre le processus d'instrumentation (Lascoumes et le Galès, 2004) de l'action publique territoriale, les traductions locales de ces instruments par les directions de ces établissements ainsi que leurs financeurs locaux et, enfin, leur appropriation par les enseignants et les effets des mesures mises en œuvre sur leur travail. Elle souligne ainsi l'importance des processus de traduction (Latour, 2005) par lesquels s'organise la gouvernance culturelle territoriale (Négrier et Teillet, 2013) et plus particulièrement la production, la mise en œuvre et la réception de « bonnes pratiques » devant rendre l'accès aux EEA plus démocratique.

La réflexion croise l'étude des dossiers relatifs à la construction d'un instrument d'action publique visant à démocratiser l'accès aux EEA dans la métropole de Lyon, l'analyse de sa mise en œuvre et les effets de cette dernière sur le travail des enseignants (Barrère, 2002). D'une part, la collecte des documents d'archives produits par cette collectivité au cours de ce processus (2015-2018) et la conduite d'entretiens semi-directifs auprès de ses agents (n=13) ont permis de retracer la construction du Schéma Métropolitain des Enseignements Artistiques au confluent d'un ensemble de forces et d'intérêts économiques, politiques, culturels et professionnels. De l'autre, une série d'entretiens avec des directions d'EEA (n=15), des techniciens et des élus municipaux (n=5) ont permis d'étudier les traductions locales de cet instrument. Enfin, l'analyse qualitative d'une dernière série d'entretiens avec des enseignants de quatre EEA différents (n=51) a permis d'étudier les appropriations enseignantes des dispositifs pédagogiques découlant de la mise en œuvre de cet instrument et les évolutions qu'ils entraînent dans leur travail.

Nos résultats montrent que l'instrumentation du SMEA installe de nouvelles modalités de calcul de la subvention allouée aux EEA en partie fondées sur leur capacité à créer des dispositifs visant démocratiser leur accès. En l'absence d'égalité de moyens, de relations et d'information entre ces derniers, le réseau tracé par la traduction de cet instrument est émaillé de nombreux vides, témoignant d'une aptitude inégale des EEA à se saisir des incitations contenues dans le SMEA. Il en va de même au sein des EEA où cet instrument, très diversement présenté aux équipes pédagogiques, est progressivement rendu invisible du fait de son déplacement dans des objets d'ordre administratif. La mise en œuvre de nouveaux dispositifs pédagogiques est ainsi fréquemment perçue par les enseignants comme une injonction descendante aux objectifs flous. Ces dispositifs varient fortement d'un EEA à l'autre, tout comme leurs réceptions et appropriations par les enseignants, allant de la recomposition de certains aspects du métier à des situations de souffrance professionnelle.

Cette thèse propose un « pas de côté » vis-à-vis des approches dominantes sur le sujet sans pour autant remettre en cause leurs apports. En se concentrant sur l'instrumentation de l'action publique et le travail enseignant, elle permet de dégager un modèle de compréhension de l'action publique et de ses effets approfondissant notre connaissance des difficultés que rencontre la politique de démocratisation culturelle, à l'heure où cette dernière est essentiellement territorialisée.

Mots-clés : action publique ; enseignement artistique ; culture ; démocratisation ; instrumentation ; professions artistiques ; territorialisation ; travail enseignant.

ABSTRACT AND KEYWORDS

This research studies how the territorialisation of cultural policies impacts the work of teachers in French conservatoires and music schools. Using a stance rooted in pragmatic sociology, this thesis highlights the interactions between three different elements: the instrumentation (Lascoumes & Le Galès, 2004) of cultural policy, the translations of these instruments by the management of these schools as well as their local funders and finally the appropriations and effects of the implemented measures on the teachers themselves. Thus, it underlines the importance of this generalised translation process (Latour, 2005) through which territorial cultural governance is organised (Négrier & Teillet, 2013) and, more particularly, how this process shapes the production, implementation and reception of 'good practices' designed to make access to AEs more democratic.

The research combines the study of documents relating to the construction of a public action instrument aimed at democratising access to the conservatoires in Lyon's metropolis, the analysis of its implementation and the effects of the latter on the work of teachers (Barrère, 2002). On the one hand, the collection of archival documents produced by this administration during this process (2015-2018) and the conduct of semi-directive interviews with its agents (n=13) made it possible to trace the construction of the Schéma Métropolitain des Enseignements Artistiques [SMEA] at the confluence of a set of economic, political, cultural and professional forces and interests. On the other hand, a series of interviews with EAS directors (n=15), technicians and municipal representatives (n=5) made it possible to study the local translations of this instrument. Finally, a last series of interviews with teachers from four different institutions (n=51) authorized to study the teachers' appropriation of the pedagogical measures resulting from the implementation of this instrument and the changes that they bring about in their work.

The instrumentation of the SMEA establishes new modalities for calculating the subsidy allocated to these institutions, based in part on their capacity to create mechanisms for democratising their access. In the absence of equal means, relations and information between them, the network traced by the translation of this instrument is studded with many gaps, testifying to the unequal ability of the conservatoires and music schools to seize the incentives contained in the SMEA. The same is true within those institutions, where the instrument, which is presented in many different ways to the teaching staff, is gradually made invisible by its displacement into administrative objects. The implementation of new pedagogical measures is thus frequently perceived by teachers as a top-down injunction with vague objectives. These measures vary greatly from one institution to another, as do their reception and appropriation by teachers, ranging from the recomposition of certain aspects of the profession to situations of professional suffering.

This thesis proposes a 'step aside' from the dominant approaches on the subject without necessarily undermining their contributions. By focusing on the instrumentation of public action and the work of teachers, it makes it possible to draw up a model for understanding public action and its effects, deepening our knowledge of the difficulties encountered by the policy of cultural democratisation, at a time when the latter is essentially territorialised.

Keywords: arts education ; artistic professions ; culture ; democratization ; public policy instruments ; territorialization ; teacher's work.