



**HAL**  
open science

# Regard réflexif sur l'agir professionnel des musiciens dans le cadre de DEMOS Mulhouse

Katia Abou Nasr

► **To cite this version:**

Katia Abou Nasr. Regard réflexif sur l'agir professionnel des musiciens dans le cadre de DEMOS Mulhouse. Education. Université de Haute Alsace - Mulhouse, 2023. Français. NNT : 2023MULH3082 . tel-04429968

**HAL Id: tel-04429968**

**<https://theses.hal.science/tel-04429968>**

Submitted on 31 Jan 2024

**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.

Année 2023

UNIVERSITÉ DE HAUTE-ALSACE  
UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

# THESE

Pour l'obtention du grade de

**DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE HAUTE-ALSACE**

**ECOLE DOCTORALE : Sciences Humaines et Sociales - Perspectives Européennes (ED 519)**

Discipline : Sciences de l'Éducation

Présentée et soutenue publiquement par

**Katia ABOU NASR**

Le 30 octobre 2023

## **Regard réflexif sur l'agir professionnel des musiciens dans le cadre de DEMOS Mulhouse**

Sous la direction du Professeur Loïc CHALMEL, Université de Haute-Alsace

En Co-encadrement avec

Monsieur Emmanuel NAL, Maître de conférences, Université de Haute-Alsace

Devant le jury :

Professeur Saeed PAIVANDI, Université de Lorraine (Rapporteur)

Professeur Muriel FRISCH, Université de Reims Champagne-Ardenne, INSPE (Rapporteure)

Professeur Greta KOMUR, Université de Haute-Alsace (Présidente)

Professeur Loïc CHALMEL, Université de Haute-Alsace (Directeur de thèse)

Docteur Emmanuel NAL, Université de Haute-Alsace (Co-directeur de thèse)

Docteure Indiana WOLLMAN, Cité de la musique, Philharmonie de Paris (PhD, Membre invité)



---

# Remerciements

---

S'engager dans un parcours doctoral c'est pouvoir cheminer personnellement dans une aventure collective. Même si mes efforts et mon implication personnelle restent indéniables, cette expérience stimulante et intense a pu se concrétiser et se conclure grâce à plusieurs personnes à qui je tiens à rendre hommage.

Toute ma gratitude va à mon directeur de thèse Monsieur Loïc Chalmel qui m'a fait confiance et m'a encouragée depuis le master jusqu'au doctorat. Merci Loïc d'avoir cru en mes capacités et m'avoir permis de relever le défi. De même, ma gratitude va à Monsieur Emmanuel Nal qui a co-encadré ce travail de recherche. Merci de votre accompagnement, de vos avis éclairés et de votre écoute.

Je tiens également à exprimer toute ma reconnaissance aux membres du comité de suivi de thèse. Merci pour vos recommandations efficaces et pertinentes.

Pour l'honneur qu'ils me font en acceptant de lire ma thèse, j'exprime mes sincères remerciements à tous les membres du jury. Merci pour votre expertise et pour le temps que vous consacrez à mon travail.

Je tiens à remercier profondément ma directrice, Madame Chantal Mazaëff, qui m'a permis de me consacrer sereinement à l'élaboration de ma thèse. Grâce à son soutien j'ai réussi à me concentrer sur la phase de rédaction, je la remercie de son attention.

Un grand merci aux commanditaires du projet Démos pour leur confiance, ainsi qu'à tous les acteurs sur le terrain pour leur participation et leur coopération : coordinateurs, intervenants artistiques, médiateurs sociaux, enfants participant à la cohorte 2017-2019 et à leurs familles.

A la communauté des doctorants et jeunes docteurs, j'exprime toute ma gratitude pour les connaissances partagées, pour les discours réflexifs, pour les échanges constructifs, pour la bonne ambiance et tous les moments conviviaux générant cette émulation positive.

J'exprime mes remerciements également à Mercedes Forne pour ses relectures et ses encouragements. Merci pour sa disponibilité et sa bienveillance, elle m'a aidée à persévérer.

Pour ses relectures, ses conseils et son soutien un grand merci à mon amie Doha Samaha. Je la remercie sincèrement de son aide et du temps consacré à nos échanges et discussions.

J'exprime également ma gratitude à mes amies Marie-Rose, Liliane et Nancy qui m'ont portée dans leurs prières et ont su me remonter le moral lors des moments difficiles. Merci de votre patience et de votre amitié.

Les mots ne suffiront pas pour remercier Manon Grandval, ma sœur de cœur à qui je porte une admiration particulière. Je sais son exigence et donc la valeur de ses compliments et de ses encouragements. Sa présence dans ma vie est un réel trésor.

Mes remerciements ne peuvent s'achever sans penser vivement à ma famille qui m'a soutenue depuis toujours : merci à Hélène, ma mère, pour son dévouement et son amour absolu, à Youlios, mon frère, pour son humour et son coaching stimulateur, et à Mira, ma sœur, ma confidente, pour son soutien constant et indéfectible. Vous êtes tous inestimables à mes yeux.

Un clin d'œil spécial à mon père Rachid et mon frère Richard en guise d'au revoir, vous serez toujours dans mon cœur et mes pensées.

Avant de conclure, mes remerciements les plus profonds vont à mon cher mari pour son soutien sans faille, sa présence attentionnée et son amour inconditionnel. Merci à toi Elie, tu m'as appris à croire que c'est possible quand tous les autres disaient que c'est impossible.

Je remercie finalement de tout mon cœur mes trois enfants dont je suis fière. Ils ont subi mon cheminement continu d'apprentissage durant toutes ces années depuis mon arrivée en France. Richard, Pierre et Kalie, vous êtes le plus beau cadeau que m'a fait la vie. Merci de m'avoir permis de comprendre mes priorités, merci de votre amour sans fin.

Enfin, un grand merci à tous ceux que j'oublie...

---

# Sommaire

---

<b>Remerciements .....</b>	<b>3</b>
<b>Sommaire .....</b>	<b>5</b>
<b>Liste des sigles et abréviations.....</b>	<b>8</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>10</b>
<b>Première Partie.....</b>	<b>16</b>
<b>Démos Mulhouse - Phase exploratoire .....</b>	<b>16</b>
<b>Le projet Démos .....</b>	<b>17</b>
1 EDUCATION ET PRATIQUES MUSICALES.....	22
2 DEMOS A MULHOUSE .....	23
2.1 <i>Qu'est-ce qu'un dispositif ?.....</i>	<i>25</i>
2.2 <i>Mise en œuvre du dispositif à Mulhouse.....</i>	<i>28</i>
2.3 <i>A propos des intervenants artistiques.....</i>	<i>30</i>
2.4 <i>A propos des médiateurs sociaux.....</i>	<i>34</i>
2.5 <i>Pédagogie collective de Démos .....</i>	<i>37</i>
2.6 <i>Relations entre professionnels .....</i>	<i>42</i>
2.7 <i>Posture du chef d'orchestre.....</i>	<i>44</i>
2.8 <i>Face aux changements.....</i>	<i>46</i>
2.9 <i>Implication des écoles dans Démos .....</i>	<i>47</i>
2.10 <i>Echanges réciproques.....</i>	<i>51</i>
2.11 <i>Temps forts de Démos Mulhouse.....</i>	<i>56</i>
2.12 <i>Démos et ses partenaires à Mulhouse .....</i>	<i>59</i>
2.13 <i>Démos Mulhouse, communication et médias.....</i>	<i>60</i>
2.14 <i>Après-Démos à Mulhouse .....</i>	<i>60</i>
3 DES DISCOURS AUX INTERPRETATIONS (PHASE EXPLORATOIRE).....	61
3.1 <i>Posture du chercheur.....</i>	<i>62</i>
3.2 <i>Méthode de recherche .....</i>	<i>63</i>
3.3 <i>Outils de recherche .....</i>	<i>63</i>
3.4 <i>Analyse des données de la phase exploratoire.....</i>	<i>66</i>
<b>Deuxième partie.....</b>	<b>100</b>
<b>Problématisation –.....</b>	<b>100</b>
<b>Phase d'approfondissement.....</b>	<b>100</b>

<b>Introduction de la phase d'approfondissement .....</b>	<b>101</b>
1 POSTURE EPISTEMOLOGIQUE.....	103
2 QUESTION DE RECHERCHE CENTRALE ET HYPOTHESE .....	104
3 DEFINITION DU GESTE .....	111
3.1 <i>Agir humain et corporéité</i> .....	112
3.2 <i>Gestes professionnels et gestes de métier</i> .....	113
3.3 <i>Matrice de l'agir professionnel</i> .....	116
3.4 <i>Cinq préoccupations autour de l'agir</i> .....	118
4 RECONNAISSANCE PROFESSIONNELLE .....	121
<i>Triple approche de la reconnaissance</i> .....	126
5 CONCEPT DE L'IDENTITE .....	127
5.1 <i>Identité personnelle</i> .....	129
5.2 <i>Identité sociale</i> .....	130
5.3 <i>Identité professionnelle et musiciens</i> .....	131
6 ECHANTILLONNAGE : .....	135
7 FORMATION PROFESSIONNELLE ET REFERENTIELS .....	139
7.1 <i>Lien entre la compétence et l'agir en autonomie</i> .....	147
7.2 <i>Perspective didactique et enseignement de la musique</i> .....	148
7.3 <i>Rapport au savoir</i> .....	151
8 INSTRUMENTATION.....	154
8.1 <i>Approche qualitative</i> .....	154
8.2 <i>L'entretien comme méthode d'investigation</i> .....	156
<b>Troisième partie.....</b>	<b>168</b>
<b>Résultats, discussions et perspectives .....</b>	<b>168</b>
PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES .....	169
1 PREMIER TEMPS DE L'ANALYSE : AUTOUR DE LA MATRICE DE L'AGIR .....	170
1.1 <i>Dimension langagière des gestes professionnels</i> .....	170
1.2 <i>Dimension éthique de l'agir professionnel</i> .....	173
1.3 <i>Dimension des savoirs mis en scène</i> .....	182
1.4 <i>Dimension d'ajustement de l'activité</i> .....	188
2 DEUXIEME TEMPS DE L'ANALYSE : AUTOUR DE LA RECONNAISSANCE PROFESSIONNELLE.....	197
2.1 <i>Autour de la reconnaissance-identification</i> .....	197
2.2 <i>Autour de la reconnaissance-transformation</i> .....	200
2.3 <i>Autour de la reconnaissance-implication</i> .....	205
3 TROISIEME TEMPS DE L'ANALYSE : AUTOUR DE DEMOS MULHOUSE, MOTIVATIONS, RESSENTIS ET REACTIONS..	213
3.1 <i>Motivations des musiciens pour participer à Démos</i> .....	213
3.2 <i>Visionnage des photos et vidéos : Ressentis et réactions des musiciens</i> .....	219
3.3 <i>En guise d'ouverture</i> .....	224

<b>Conclusion.....</b>	<b>226</b>
<b>Pour ne pas finir... ..</b>	<b>233</b>
<b>Résumé .....</b>	<b>234</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>235</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>236</b>
<b>Table des illustrations .....</b>	<b>249</b>
<b>Liste des annexes .....</b>	<b>253</b>
<b>Table des matières .....</b>	<b>256</b>



---

# Liste des sigles et abréviations

---

AOE : Association Orchestre à l'École

CA : Certificat d'Aptitude

CAPES : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré

CE2 : Deuxième année du Cours Élémentaire

CEPI : Cycle d'Enseignement Professionnel Initial

CFEDM : Centres de Formation des Enseignants de la Danse et de la Musique

CFMI : Centre de Formation des Musiciens Intervenants

CHAM : Classes à Horaires Aménagés Musicales

CNRTL : Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales

CRD : Conservatoires à Rayonnement Départemental

CRR : Conservatoires à Rayonnement Régional

DE : Diplôme d'Etat

DEM : Diplôme d'Etudes Musicales

DEMOS (ou Démon) : Dispositif d'Education Musicale Orchestrale à vocation Sociale

DUMI : Diplôme Universitaire de Musicien Intervenant

EN : Education Nationale

IIMSE : Ingénierie de l'Intervention en Milieu Socio-Educatif

INSPE : l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education

LIRDEF : Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation

LISEC : Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Education et de la Communication

MEEF : Métiers de l'Enseignement de l'Education et de la Formation

PPO : Pédagogie Par Objectifs

UHA : Université de Haute-Alsace

ZDP : Zone Proximale de Développement



---

# Introduction

---

*« Quelqu'un qui souhaite écrire une thèse n'a en fait que trois problèmes à résoudre : comment commencer, comment terminer et que faire entre les deux. »  
(Hunsmann, 2015)*

Ces pages introductives ont pour objet de présenter comment j'ai concrètement commencé et terminé l'écriture de cette thèse. Ce fut pour moi une expérience individuelle riche, intéressante et douloureuse en même temps. Ce fut un temps de formation à la recherche par la recherche.

Ayant des expériences antérieures dans l'enseignement au Liban, j'ai repris mes études en France afin de faire valoir mon diplôme étranger. Après avoir réussi une licence en Sciences de l'éducation, à l'Université de Haute-Alsace (UHA), j'ai validé un master ayant comme spécialité « l'Ingénierie de l'Intervention en Milieu Socio-Educatif » (IIMSE).

En première année de ce master en France, j'ai effectué des recherches sur la scolarisation des enfants en situation de handicap mental, découvrant de plus près les caractéristiques de ces derniers et le fonctionnement des classes d'inclusion. Par la suite, plusieurs questions m'ont préoccupée concernant le rôle important des parents dans l'éducation de leurs enfants face à des situations difficiles, et sur les personnes susceptibles de leur venir en aide. Afin d'approfondir ma réflexion, je me suis penchée, durant la deuxième année de master sur le soutien à la parentalité. Je me décale du champ purement éducatif afin d'explorer le milieu socioéducatif. Je me suis interrogée sur les besoins et les attentes des familles d'aujourd'hui, ainsi que sur la place des institutions et la pratique des professionnels intervenant auprès de familles fragilisées et/ou vivant un événement particulier. Par conséquent, je me suis questionnée sur les enjeux et les causes du non-recours aux droits et services sociaux en réfléchissant à ses répercussions sur les pratiques des travailleurs sociaux.

M'inscrivant dans la culture de l'apprentissage tout au long de la vie, cette reprise d'études est devenue pour moi une source d'émerveillement intellectuel. Après le master, je me suis engagée dans un parcours doctoral au Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC), cependant, conjuguer études, responsabilités professionnelles et familiales s'est avéré être très complexe, c'est pourquoi j'ai qualifié ci-dessus cette expérience de douloureuse.

Néanmoins, malgré les contraintes et les nombreuses difficultés, je n'ai pas voulu abandonner. Grâce à mon vécu personnel et les différentes périodes de guerre surmontées au Liban, j'avais appris à persévérer et à tenir dans la longueur, « restent les murs porteurs face au tremblement <sup>1</sup> ». Par conséquent, je suis fière de pouvoir présenter enfin l'aboutissement de ce travail de recherche. Comme dit Molière : « plus grand est l'obstacle, et plus grande est la gloire de le surmonter »<sup>2</sup>.

Alphandéry et Bobbé (2014) postulent que « la subjectivité apparaît comme une condition *sine qua non* de toute forme d'engagement sans pour autant l'appeler ». En fait, ma trajectoire professionnelle, mon histoire personnelle et mes appartenances sociales et culturelles ont influencé le choix de mon objet de recherche doctorale. Au début, lors de mon inscription en thèse, j'avais l'intention de mener une étude comparative entre les deux systèmes éducatifs : libanais et français. Cette intention émane-t-elle de mes expériences antérieures de l'enseignement ou plutôt de mon attachement à mes racines et à mon pays d'origine ?

Avant même d'avoir le temps de murer cette idée et de la discuter avec mes directeurs de thèse, j'ai appris, qu'à la suite d'une demande des commanditaires du projet Démos (Dispositif d'éducation musicale et orchestrale à vocation sociale), un partenariat avec le LISEC a été mis en place pour accompagner tous les acteurs du projet Démos, durant trois ans, afin d'avoir un regard scientifique extérieur. Une première réunion de présentation du projet a eu lieu le 03 janvier 2017 à 16h30 au Conservatoire de Musique, de Danse et d'Art Dramatique de Mulhouse. Ont participé à cette réunion des représentants de la philharmonie de Paris, de la ville de Mulhouse, de l'Education Nationale et du LISEC, et ont été abordés les enjeux globaux du projet. Démos Mulhouse se caractérise par son partenariat avec l'Education Nationale. Les ateliers auront lieu au sein des établissements scolaires et partiellement sur temps scolaire. La présentation de Démos a tout de suite trouvé écho en moi.

La possibilité de coordonner une équipe de recherche et d'être en immersion sur le terrain a directement retenu toute mon attention. Pendant mon enfance au Liban, je rêvais d'apprendre à jouer du piano, cependant, la crise socio-économique de l'époque ne permettait hélas pas, à des familles de classe moyenne, l'accès à l'éducation musicale. Par conséquent, je ne peux manquer de faire le lien entre Démos et mon histoire personnelle.

---

<sup>1</sup> Paroles de Christophe Cirillo de la chanson de Florent Pagny

<sup>2</sup> Citation de Molière consultée sur <https://www.dicocitations.com/citations/citation-45364.php>

Ce projet s'attache à favoriser l'accès à la musique classique par la pratique instrumentale en orchestre, il est structuré par une vocation sociale. Ainsi, s'engager dans ce travail de recherche, en tant que non-musicienne, me permettrait chemin faisant de questionner, en premier lieu, mon rapport au savoir et à l'apprentissage musical, n'ayant moi-même pas suivi d'éducation musicale ni pratiqué un instrument de musique.

Les différentes parties de ce travail de recherche décrivent le projet Démon à Mulhouse. Partant de sa conception en amont dans les coulisses, puis de son lancement sur le terrain en février 2017, allant par tous les jets, rejets et surjets qui ont eu lieu tout au long jusqu'en juin 2019. Cette description est constituée d'allers-retours entre théorie et pratique, m'appuyant sur des recherches menées en parallèle, adoptant la posture du chercheur qui pratique une observation participante. C'est une démarche en réflexivité : depuis le lancement de Démon Mulhouse, nous<sup>3</sup> avons pu assister aux ateliers hebdomadaires le plus régulièrement possible, maintenant des observations directes (cf. annexe I). Nous avons également suivi les enfants de Démon lors de leurs déplacements pour les stages, les *tutti* et les concerts.

Le travail effectué s'inscrit dans une perspective herméneutique : nous avons essayé de comprendre les phénomènes dans leur complexité, en nous basant sur les pratiques aussi bien que sur les faits, au lieu de s'arrêter uniquement à l'explication de la causalité. Notre posture en tant que chercheuse, à la suite de notre présence dans les ateliers et durant les temps de rassemblement, a évolué en fonction de l'avancement du projet et des exigences de cette étude. Cela a nécessité, tout au long de l'exploration, une remise en question permanente entre subjectivité et objectivité en respectant les principes déontologiques et éthiques de la recherche scientifique.

Cette recherche suit une démarche avec une logique holistico-inductive (méthodologie apostérioriste). L'épistémologie qui traverse cette approche peut être comprise « comme celle de la subjectivité heuristique, où c'est le chercheur qui ordonne et donne du sens au monde empirique, dans la quête d'intuitions à valider dans les données (Anadón et Guillemette, 2007, p. 33 dans Moscoso, 2013). Aucune hypothèse explicite n'est formulée au préalable avant d'aller dans les ateliers Démon.

---

<sup>3</sup> Pour ce travail de thèse, nous avons opté à partir de ce paragraphe pour l'utilisation du « nous de modestie » afin d'apporter une considération à la communauté scientifique sur laquelle nous nous sommes appuyée.

Une phase exploratoire était nécessaire afin de recueillir des données à la suite de la rencontre des différents acteurs impliqués : des observations flottantes, des échanges informels avec les coordinateurs, les musiciens, les enfants, en passant par un questionnaire par rapport à la mise en place de Démos à Mulhouse.

Par la suite, ont suivi des observations raisonnées et des entretiens exploratoires : des entretiens semi-directifs menés avec trente-quatre intervenants artistiques (musiciens, chefs de chœur, chef d'orchestre et danseuses), avec cinq coordinateurs acteurs sur le terrain (coordination locale, nationale, en lien avec le conservatoire, en lien avec la ville, en lien avec la recherche) et avec onze médiatrices sociales. Ces cinquante entretiens retranscrits ont été soumis à une analyse lexicométrique et à une analyse de contenu afin de chercher le sens au-delà des mots dans les discours recueillis. Également, nous avons entamé une recherche minutieuse d'indices singuliers convergents ou divergents par rapport aux apparences sur le terrain.

C'est en menant une réflexion compréhensive que nous allons présenter dans la première partie de ce manuscrit les moments les plus forts ainsi que les contraintes surmontées tout au long de cette aventure Démos à Mulhouse.

Cette première partie s'articule autour de trois axes :

- Les responsables et coordinateurs, les professionnels artistiques et les médiateurs sociaux : leurs perceptions à l'égard de ce projet et à l'égard de leur collaboration.
- Les enfants : les répercussions de la participation à Démos sur leurs perceptions de la vie scolaire et de l'éducation musicale.
- Les familles : leur engagement dans Démos et les répercussions sur leurs perceptions de l'éducation culturelle en général et des pratiques musicales en particulier.

Dans la deuxième partie, nous présenterons une phase plus approfondie de l'enquête qui portera sur la question de l'agir professionnel des musiciens :

**En quoi la participation à Démos Mulhouse influence-t-elle l'agir professionnel des musiciens (musiciens d'orchestre symphonique, musiciens enseignants, dumistes<sup>4</sup>) ?**

---

<sup>4</sup> Dumiste signifie une personne titulaire du Diplôme universitaire de Musicien Intervenant (DUMI)

Afin de répondre à cette question, nous avons mené de nouveaux entretiens auprès de huit musiciens ayant déjà participé à la phase exploratoire de l'enquête. Ensuite, nous avons retranscrit intégralement ces entretiens. Nous avons adopté une démarche visant à mieux comprendre le sens que les acteurs ont donné à leurs propos, en cherchant à identifier les cohérences, les contradictions et les paradoxes présents dans leurs discours respectifs. Nous avons procédé par une lecture tout d'abord verticale des entretiens puis avons poursuivi par une lecture horizontale ce qui nous a servi à établir une catégorisation et une analyse thématique.

Dans la troisième partie, nous décrirons les principales catégories émergentes de notre analyse de contenu ainsi que l'interprétation des résultats et les perspectives de cette recherche. La compréhension des données est un élément clé de l'analyse : sa précision dépend d'une réflexion approfondie pour éviter de donner une importance excessive ou de tirer des conclusions hâtives. La qualité des notions ou concepts découverts dépend de cette analyse minutieuse. Dans cette optique, nous avons accordé une importance à la prise de recul par rapport à nos propres conceptions, pratiques professionnelles et subjectivité.

A travers les trois parties de cette thèse, nous proposerons un aperçu de notre cheminement en mettant en évidence les points forts et les axes d'amélioration du projet Démos à Mulhouse. Enfin, nous conclurons en résumant les principales contributions de cette recherche, ses limites et ses perspectives pour des recherches futures. Nous espérons que cette étude contribuera à améliorer la qualité des projets d'éducation musicale pour les enfants et les familles, en mettant en avant l'importance de l'agir professionnel des musiciens et de la participation active des communautés locales dans la mise en place de tels projets.





---

## Première Partie

### Démos Mulhouse - Phase exploratoire

---

---

# Le projet Démos

---

*« Nous avons tous en nous un orchestre symphonique composé de plusieurs instruments qui ne jouent pas ensemble à cause de la diversité des lieux identitaires. »<sup>5</sup>*

La musique est un langage universel par excellence. Elle transmet des émotions douces ou intenses par tradition orale ou écrite. Elle peut rassembler des foules ou servir à la médiation personnelle. Elle se joue seule ou collectivement. La musique est composée de vibrations qui ont un impact sur nos sens de manière unique et personnelle. Elle laisse une empreinte dans notre mémoire, et nous permet d'associer des émotions et des sentiments qui sont propres à chacun. Ces expériences subjectives sont souvent très personnelles. Les vibrations musicales ne sont qu'une petite partie des nombreuses vibrations sonores que nous percevons. Cependant, même si cette partie est minuscule, elle est intéressante car elle se structure en formes organisées qui prennent un sens distinct du chaos ambiant. Lorsque deux sons, même s'ils sont considérés comme des bruits, créent une relation spécifique dans notre cerveau, cela peut être considéré comme le début de la musique. Berlioz (1844, dans Manoury, 2018) a anticipé cette idée en affirmant que tout objet sonore utilisé par un compositeur peut être considéré comme un instrument de musique. La combinaison de sons, même deux ou un seul, peut avoir une signification si elle stimule notre imagination. (Manoury, 2018).

Pour apprendre la musique, des qualités d'écoute, d'analyse, de mémoire et de patience semblent fondamentales. Cependant, maîtriser l'art de la musique apporte beaucoup de joie, de fierté et de bonheur. Ceux qui font de la musique peuvent apprendre à donner ou à recevoir, à crier ou à chuchoter, à dominer ou à accompagner<sup>6</sup>. Dans ce même sens, Kremer (2003) cité par Montandon (2013) décrit l'exemple vénézuélien de pratique musicale afin de pointer ses enjeux éducatifs ainsi que ses effets d'intégration sociale. Il rappelle le lien étroit établi entre musique, éducation et politique à travers la pensée de différents auteurs tels que Platon, Aristote et Rousseau. Il explique qu'en 1975, José Antonio Abreu conçoit un nouveau mouvement et

---

<sup>5</sup> Citation du romancier et réalisateur français Eric-Emmanuel Schmitt consultée le 03-01-2018 sur <https://qqcitations.com/citation/129450>

<sup>6</sup> Passage inspiré du site du Centre Musical C. et M. LE COZ. Les joies (et bienfaits) de la musique. Consulté en ligne le 10/06/17 sur <http://www.cmlecoz.com/Les-joies-et-bienfaits-de-la>

développe petit à petit « un programme de secours social et de profonde transformation culturelle pour toute la société vénézuélienne sans distinction d'aucune sorte, mais en mettant l'accent sur les groupes sociaux vulnérables et en danger. » (Abreu, 2009, cité par Montandon, 2013). Ce mouvement vénézuélien se rapproche beaucoup de la philosophie de Platon en soulignant les incidences de la musique sur l'éducation politique et pédagogique de l'enfant. En fait, Abreu travaille pour transformer l'art en un droit social ouvert à tous. Ce mouvement devenu *El Sistema* a créé des espaces de socialité citoyenne en fondant des écoles-orchestres un peu partout au Venezuela (Montandon, 2013).

En France, depuis plusieurs années, parallèlement aux pratiques musicales enseignées dans les conservatoires et les écoles de musique, plusieurs mouvements privilégient l'apprentissage instrumental et musical s'effectuant en groupe au sein d'un orchestre. Entre autres, citons l'exemple de l'Association Orchestre à l'École (AOE) ou l'exemple de Démon (Dispositif d'éducation musicale et orchestrale à vocation sociale) qui se basent sur la pratique collective pour toucher un large public plus vulnérable. Le but de telles tentatives est de développer la motivation, le plaisir et l'idée du partage chez les enfants et de leur faire acquérir une méthode de travail rigoureuse. Tout en baignant dans un univers musical, les enfants apprennent à vivre ensemble au sein d'un orchestre « représentant une mini-société » (Montandon, 2013).

Quand il s'agit de l'éducation, et de l'accompagnement dans l'éducation, « la mise en projet s'articule autour du jet ». Dans cette relation, l'accompagnateur ne peut considérer la personne accompagnée comme objet sinon le projet n'est plus possible. Par conséquent, un projet est forcément inscrit dans un trajet, visant un objet, tout en prenant en considération les rejets et les surjets. Tout au long de la réalisation d'un projet, il faut s'attendre à plusieurs possibilités de rejets qui nous forceront à abandonner ou à modifier ce que nous avons prévu. Néanmoins, diverses éventualités et des potentialités imprévues peuvent être découvertes en cours de route ce qui va engendrer des surjets (Chalmel, 2016).

Avoir un projet à réaliser, dans un contexte précis, avec des acteurs définis et dans un temps limité, cela exige autant de réflexions, de préparations, d'anticipations que de persévérance... Cela dit pourrions-nous envisager un projet mené à terme sans rencontrer de contraintes ? Selon Chalmel (2016), ce sont des jets, « il n'y a pas de projet sans problèmes, et inversement, pas de problèmes sans projet ». Mais de quoi s'agit-il en réalité dans ce projet Démon ? Quels sont les contours du projet Démon ? Comment le projet a-t-il été pensé ?

Démos est un dispositif destiné à des enfants âgés de sept à quatorze ans, vivant dans des quartiers relevant de la politique de la ville et n'ayant reçu aucune éducation musicale antérieure. Parmi les objectifs principaux de ce projet sont soulignés la volonté de contribuer au développement personnel des participants, de diminuer les freins sociaux et culturels liés à la pratique musicale et de créer une dynamique territoriale innovante.

Ce projet est né en 2010 grâce à des actions menées auparavant par la Cité de la Musique ayant confirmé la convenance de la transmission orale et collective aux répertoires classiques. La Philharmonie de Paris a voulu ancrer ce projet dans les quartiers sensibles. Elle est convaincue que la musique joue un grand rôle dans la cohésion sociale et constitue un des moyens répondant aux enjeux sociétaux liés à la démocratisation culturelle. Ainsi, la Philharmonie a œuvré pour développer ce dispositif et le déployer au niveau national (cf. Figure 1). C'est un projet qui expérimente un parcours musical différent cherchant à rendre l'enfant acteur de son apprentissage et de son développement personnel.

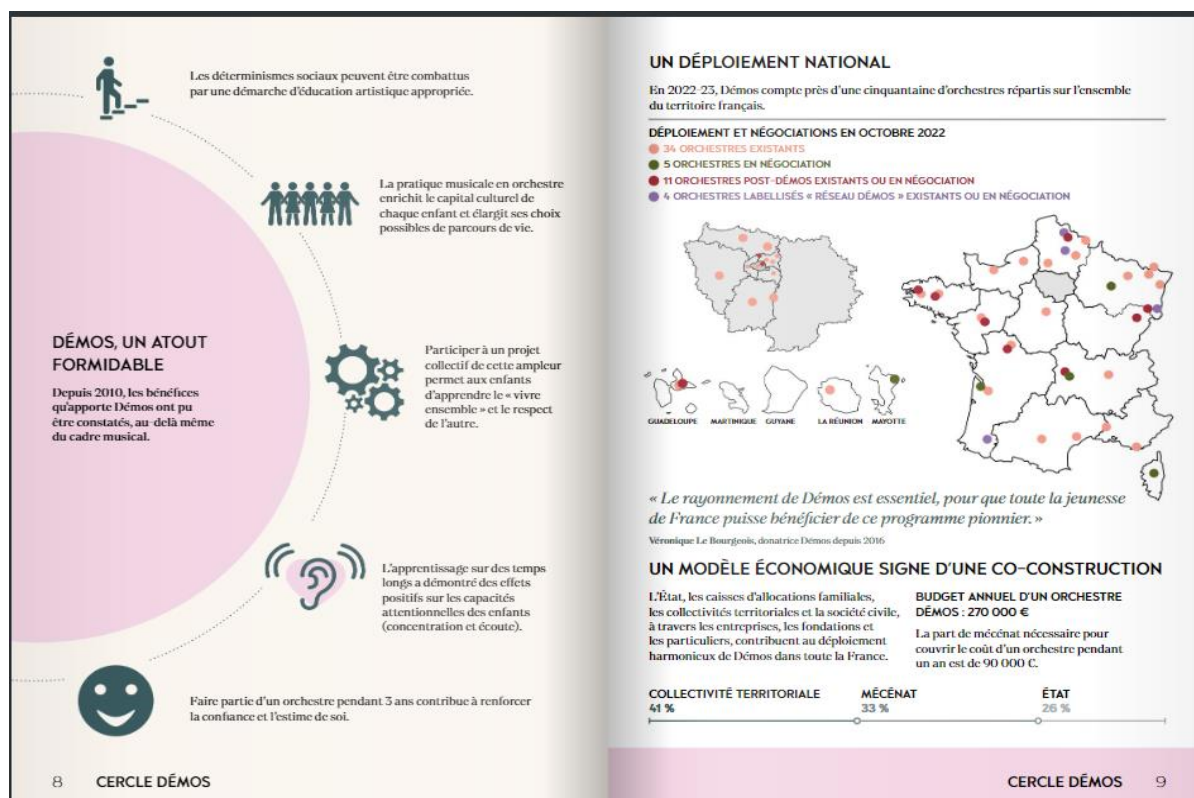


Figure 1 Déploiement national de Démos en 2022-2023 et les bénéfices du projet<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Illustration tirée du Cercle Démos, pp. 8 - 9, sur <https://www.calameo.com/read/002545952e33426ecb385>

En 2022-2023, Démos compte près d'une cinquantaine d'orchestres répartis sur l'ensemble du territoire français. Etant un dispositif expérimental visant à impulser une innovation pédagogique, la Philharmonie accorde depuis les débuts de ce projet une grande importance à la recherche et aux méthodes d'évaluation questionnant les objectifs de Démos, sa démarche, son évolution et ses effets.

Dans ce dispositif, l'oralité, l'imitation active, l'imprégnation, le rapport au geste musical, sont définis comme modes de transmission privilégiés dans les apprentissages lors des ateliers et durant les rassemblements en orchestre et les temps forts. Des œuvres du patrimoine classique sont arrangées simplifiées et adaptées à la progression musicale des enfants. Parfois, des œuvres sont spécialement écrites pour un orchestre Démos permettant aux enfants une ouverture à la vitalité de la création et du langage musical contemporain.

Le projet Démos s'étend sur trois ans : durant la première année, il s'agit d'une immersion dans la musique et la découverte du monde de l'orchestre, du monde sonore et du travail collectif. Lors de la deuxième année, le travail débuté en première année est approfondi avec une appropriation de l'instrument et une découverte active de la musique. Quant à la troisième année, la progression des enfants et l'avancement dans l'apprentissage permet une ouverture du répertoire et de la pratique orchestrale ainsi que la découverte des œuvres de registres divers et complémentaires<sup>8</sup>.

Démos s'inscrit dans une pédagogie collective. En général, la pratique collective de la musique au sein d'un groupe pour chanter ou jouer d'un instrument entraîne les personnes à s'écouter et à écouter les autres pour avoir un résultat harmonieux et mélodieux. Cette pratique instaure entre les membres du groupe du respect et de la solidarité, chaque individu compte, pour réussir, sur lui-même mais également sur les autres.

Cifali (2018), s'inspirant d'autres auteurs comme Macé (2016) et Walther (2017), évoque des espaces de la pensée et de l'action avec une force d'imagination de création et de recréation « où il s'agit d'inventer, de déroger, de prendre des chemins de traverse, de ne pas se contenter de ce qui est [...], faire un pas à côté... », d'espaces à maintenir « où se former est un surcroît d'être et pas seulement de savoir » (Cifali, 2018, p. 14).

---

<sup>8</sup> Le projet Démos consulté sur <https://demos.philharmoniedeparis.fr/la-pedagogie.aspx>

Démos à Mulhouse serait-il cet espace où des adultes transmettent leurs expériences et leurs savoirs en empruntant parfois des chemins innovants, laissant également aux enfants leur part dans la créativité et l'implication ? Est-il envisageable de considérer Démos à Mulhouse comme un espace où se développent l'esprit du collectif et du travail en équipe, la rigueur, l'engagement et l'ouverture d'esprit ? Serait-il un espace de partage, de dons et de contre-dons entre grands et petits ?

# 1 Education et pratiques musicales

Pour comprendre au mieux le cadre du projet Démos, il s'avère intéressant de comprendre quelles sont les représentations de la population d'aujourd'hui vis-à-vis de l'enseignement de la culture et plus précisément de la musique.

« Les représentations partagées aujourd'hui ont une histoire et s'inscrivent à tout moment dans un environnement. Elles ne sont saisissables dans leur complexité qu'à la lumière des représentations qui les ont précédées et que pour la connaissance de leur contexte politique et social » (Vançon, 2011, p. 151).

Les actions culturelles et éducatives initialisées ou soutenues par les pouvoirs publics sont orientées par les représentations, ces dernières influencent également les attentes du public et des professionnels de la musique. D'où l'importance de « s'emparer des histoires entremêlées des pratiques musiciennes des politiques culturelles et des situations socio-économiques de notre pays pour agir en pleine lucidité » (Vançon, 2011, p. 151).

Les pouvoirs publics semblent attribuer une grande importance aux vertus de la pratique musicale depuis l'enseignement populaire du début du XIX<sup>ème</sup> siècle, en particulier quand il s'agit de situations sociales difficiles. Ainsi, dès 1836, le phénomène musical était considéré par les politiques culturelles et les acteurs sociaux comme vecteur de cohésion et d'équité sociale. Jusqu'à la seconde guerre mondiale, l'éducation musicale avait le souci de l'égalité et de la civilisation, c'est pourquoi la majorité des chants et des répétitions instrumentales étaient porteuses de textes moralisateurs et les œuvres abordées étaient souvent transcrites du grand répertoire.

A partir de la Libération, la conception existentialiste de l'éducation est valorisée dans l'animation socioculturelle. « Depuis les années quatre-vingt, l'offre artistique valorisée dans la diversité de ses expressions et de ses pratiques sans hiérarchie ou discrimination reflète l'éclectisme de la population française » (Vançon, 2011, p. 152). Les pouvoirs publics conçoivent la formation musicale comme une source d'épanouissement personnel. L'enseignement musical s'avère être un puissant vecteur d'intégration et d'équité sociale. Chacun a l'occasion « de développer son esprit critique et d'exprimer sa culture avec qualité dans le respect mutuel qu'il soit amateur ou professionnel. C'est l'occasion pour la société française de se rebâtir sur de nouvelles valeurs civilisatrices » (Vançon, 2011, p. 152).

Cependant, dans l'éducation musicale actuellement, il y a un oscillement entre enseignement musical individuel ou duel et enseignement collectif, notamment dans les conservatoires où la gestion du temps semble problématique. Les professeurs de musique ne trouvent pas le temps de proposer différentes méthodes laissant à l'apprenant un rôle à jouer. Néanmoins, d'après Biget (1998), dans une pédagogie collective, avec l'écoute active et la responsabilisation de chaque acteur, le groupe pourrait générer un élan et chacun pourrait apporter sa pierre et devenir moteur du collectif.

Selon Bishop (2011),

« La pédagogie de groupe permet la confrontation à d'autres, l'écoute de l'autre, elle implique un apprentissage social, et constitue un moyen d'insertion d'un individu au sein d'une communauté. Le cours devient une sorte de microsociété. Il y a quelque chose de l'ordre de la démocratie qui se joue ».

En fait, qu'il s'agisse d'une pratique collective ou d'une pédagogie de groupe, il y a forcément la notion d'hétérogénéité qui ressort. Cependant, dans la pratique musicale collective la finalité est de réussir à avoir une homogénéité couvrant les différences des uns et des autres dans l'ensemble. Quant à la pédagogie du groupe, ce qui est visé c'est de faire jaillir les compétences<sup>9</sup> de chacun en partant du travail collectif.

Sur ces entrefaites, ces constatations à propos de la pédagogie du groupe et de l'apprentissage instrumental collectif pourraient-elles faire basculer les représentations ancrées dans la société concernant le mode transmissif dans le face-à-face pédagogique ? Qu'en serait-il alors de la posture des professeurs artistiques ? Quels changements cette posture procurerait-elle ? Qu'advierait-il de la relation éducative dans un apprentissage en groupe ? Comment tous ces aspects ont-ils été abordés dans le projet Démon à Mulhouse ?

## 2 Démon à Mulhouse

Pour faire le lien avec Démon qui est un dispositif d'éducation musicale orchestrale à vocation sociale, il est normalement question d'une musique d'ensemble donc d'une pratique collective comme dans les orchestres de conservatoire où l'individu fusionne avec le groupe.

Cependant, les observations de Démon à Mulhouse durant ces trois ans ont laissé paraître qu'il s'est agi d'un enseignement individuel au sein d'un enseignement collectif.

---

<sup>9</sup> La compétence sera abordée et définie dans le paragraphe 6 de la phase d'approfondissement.



Quoique la pratique collective soit la base du dispositif, l'expérience mulhousienne montre que le travail en groupe dans Démos fait jaillir une émulation et des interactions entre les enfants eux-mêmes, ainsi qu'entre les acteurs adultes, et entre les adultes et les enfants.

Bien que le projet Démos qui se déploie depuis 2010 porte le même nom dans tous les territoires en France, cela n'empêche en rien sa capacité et sa flexibilité à s'adapter à cette multiplicité de territoires. D'ailleurs, c'est ce qui a été souligné par les intervenants lors du colloque scientifique qui a eu lieu à Mulhouse<sup>10</sup>. Pour certains, Démos est un environnement singulier, pour d'autres c'est une expérience d'acculturation.

Les porteurs du projet à Mulhouse ont entendu parler de Démos pour la première fois via un communiqué de presse. La ministre de la Culture parlait du développement de ce projet sur le territoire et citait un certain nombre de villes identifiées comme étant susceptibles de l'accueillir. Mulhouse était la première citée de la liste. Cela a eu l'effet d'un électrochoc au sein de la mairie de Mulhouse, ainsi, le projet Démos s'est tout de suite imposé comme une évidence, et une équipe projet a été mise en place. À peine six mois après, celui-ci a été conçu de façon à s'adapter aux réalités du territoire mulhousien en associant différents partenaires, en particulier l'Education Nationale et le Conservatoire de Musique, de Danse et d'Art Dramatique de Mulhouse.

Cependant, cette période en amont de Démos Mulhouse, que nous pourrions appeler la phase avant-projet, semble avoir eu lieu dans la précipitation. Était-ce une volonté de la Philharmonie de Paris ou de la ville de Mulhouse ? Était-ce lié à des enjeux politiques, sociaux ou organisationnels ? La réponse reste floue. Néanmoins, cette précipitation dans la phase avant-projet s'est fait sentir lors de son lancement en février 2017. Plusieurs étapes qui devaient avoir eu lieu en amont de la conception du projet, se faisaient en même temps, au cours de la mise en œuvre du projet. D'où l'importance du rôle joué par le comité de pilotage du dispositif mis en place au démarrage. Celui-ci a pu accompagner l'évolution du projet.

Ce comité de pilotage joue le rôle de processeur qui organise et facilite les échanges entre les différents partenaires. Il détient, après discussions et concertations, le pouvoir des décisions finales concernant le projet. Il est constitué : de l'adjointe au maire de Mulhouse déléguée à l'Education, d'un inspecteur de l'Education Nationale, des représentants de différents services culturels de la mairie et du Pôle Education et Enfance, des représentants du Conservatoire de

---

<sup>10</sup> Il s'agit du colloque « Démos » : un tiers-espace de réciprocité et d'émancipation » qui s'est déroulé les 11, 12 et 13 octobre 2018 à l'Université de Haute Alsace à Mulhouse (cf. annexe II)

Mulhouse, de la Filature Scène Nationale de Mulhouse, et du LISEC. Ce comité s'est réuni une fois par mois, en parallèle, des comités de pilotage restreints et des comités de pilotage avec les partenaires financeurs et les mécènes qui se réunissaient également trois à cinq fois par an.

Durant les réunions de pilotage, les différents membres cherchent à optimiser la répartition des ressources en vue d'arriver à une solution optimale ou de moindre coût pour l'ensemble du projet. Ils s'occupent de l'expertise organisationnelle et technique du projet. Par ailleurs, ils établissent un programme préparatoire déterminant les différentes tâches du projet en fonction de leur chronologie. Cette organisation aide à estimer la durée nécessaire à chaque tâche afin d'éviter les problèmes d'ordonnement (oublis, retards, malentendus...). Lors des réunions de pilotage, sont aussi pointés les aléas ainsi que leur impact potentiel sur le déroulement du projet ; alors, des actions de prévention ou de régulation sont proposées. Plusieurs autres services tels que la comptabilité et le secrétariat étant considérés comme des correspondants du projet jouent un rôle important mais sans avoir un lien direct avec le projet.

D'ailleurs, selon Ben Abid (2016), pour tout projet en général, il est indispensable d'avoir un plan de communication externe et un plan de communication interne. Ces plans servent à officialiser le projet et à tenir informés tous les membres concernés sur son avancement. C'est pourquoi une responsable de la communication a été recrutée. Elle s'occupe de toute la communication externe (tous moyens de diffusion : presse, radio, télévision...). Cependant, la coordinatrice locale du projet s'occupe de la communication interne. D'ailleurs, Démos bénéficie d'une communication importante<sup>11</sup> grâce aux moyens multimédias du site internet spécifique de la Philharmonie de Paris.

Avant d'aller plus loin dans la description du dispositif Démos à Mulhouse, essayons de comprendre ce que nous entendons sous le terme dispositif.

## **2.1 Qu'est-ce qu'un dispositif ?**

Ce terme, utilisé dans divers domaines, a été emprunté au langage juridique, mécanique et/ou militaire. Il s'agissait de dispositif de défense ou de dispositif d'attaque. D'ailleurs, ce sont les premières significations sur lesquelles nous tombons en cherchant dans un dictionnaire ou sur internet la définition d'un dispositif.

---

<sup>11</sup> Une partie est dédiée à la communication en lien avec Démos Mulhouse (cf. paragraphe 2.13 Démos Mulhouse, communication et médias)

D'après Le Larousse en ligne, un dispositif c'est un « ensemble de pièces constituant un mécanisme, un appareil, une machine quelconque », ou encore une « articulation des moyens d'une formation terrestre, navale ou aérienne adoptée pour l'exécution d'une mission militaire » (Le Larousse, s. d.).

Selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL), étymologiquement le mot dispositif est dérivé du latin *dispositum*, et il désigne « une partie d'un texte législatif qui statue impérativement » ou « un ensemble d'éléments ordonnés en vue d'une certaine fin ». Nous constatons que ces premières significations le « situent dans un champ fonctionnel, d'ordre rationnel et pratique » (Linard, 2002).

Quant à Foucault (1977), dans son analyse, il inscrit le dispositif dans une relation de pouvoir et lui attribue une fonction stratégique. Il essaie de repérer sous le nom « dispositif » :

« Un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements d'architectures, des décisions règlementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propos philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit aussi bien que du non-dit, voilà les éléments du dispositif. Le dispositif lui-même, c'est le réseau qu'on peut établir entre ces éléments. » (Foucault, 1977, p. 63)

Cependant, Hert considère le dispositif comme « un cadre structurant, contraignant, et comme un espace à investir à travers le rapport (de jeu, de fascination, de transfert, de production de sens, etc.) que nous y développons » (Hert, 1999, p. 102). Il constate que le dispositif « n'est en somme pas un simple système technique ou un outil au service d'un projet (dans une logique de pouvoir) : il peut être un espace qui mobilise l'imaginaire et constituer le point de départ de nouvelles pratiques et formes d'organisation collective » (Hert, 1999, p. 104).

Dans le même sens, Raffnsoe (2008) décrit le dispositif comme « une coordination et en même temps un intermédiaire entre différents éléments irréductibles qui effectuent des échanges entre eux » (Raffnsoe, 2008, p. 59). Il explique qu'en découvrant un dispositif, on décrit ainsi une régularité en développement :

« On serait tenté de dire qu'avec le dispositif on établit le retour éternel non pas de la même chose, mais d'une chose pareille dans un champ social qui a le caractère d'une transformation éternelle. Il s'agit d'une régularité qui se distance toujours de ce qui était autrefois le cas » (Raffnsoe, 2008, p. 61-62).

En effet, Peeters et Charlier (1999), après avoir refait le tour des diverses définitions attribuées à la notion de dispositif, abordent en particulier les dispositifs pédagogiques ou socio-éducatifs. Ils soulignent cette tentative d'instrumentation optimale de l'autonomie des acteurs dans les dispositifs cherchant à aider l'apprenant à s'aider lui-même.

Cette association entre instrumentation efficace et autonomie maximale « s'illustre notamment par un déplacement de la problématique de la connaissance, d'une logique de transmission du savoir vers une logique d'expérience ou d'expérimentation du savoir » (Peeters & Charlier, 1999, p. 18). D'ailleurs, Figari (2008) explique qu'avec les apports de Peeters et Charlier (1999) la notion de dispositif a été conceptualisée. « [...] Le dispositif serait un processus d'intervention sur le monde, au service d'un projet humain, un « entre-deux » indispensable à la médiation entre sujet (auteur de l'intentionnalité), objet (contenu de l'action) et technique (ensemble des instruments) » (Figari, 2008, p. 83).

À la suite de cette recherche non-exhaustive de sens possibles se cachant derrière la notion de dispositif, nous retiendrons la définition de Figari (2008) étant celle qui semble être la plus proche de tout ce que Démos représente en général et particulièrement Démos à Mulhouse. Bien qu'il soit un projet avec des objectifs et un cadre général prédéfini, Démos est loin d'être normatif, c'est un dispositif expérimental où il semble possible à chaque moment de modifier, de détourner ou de réajuster ce qui était prévu à la base grâce aux compétences de chaque acteur impliqué sur les territoires où il se déploie.

Néanmoins, il est judicieux de souligner le rapprochement possible entre Démos et la description du dispositif comme « un réseau » (Foucault 1977), il peut également être « un espace qui mobilise l'imaginaire et constituer le point de départ de nouvelles pratiques et formes d'organisation collective » (Hert, 1999, p. 104). L'organigramme de Démos (cf. Figure 2) ainsi que le schéma illustrant son organisation à Mulhouse (cf. Figure 3), mettent en évidence tous les acteurs qui travaillent en réseau afin d'assurer la mise en œuvre, le financement, l'évolution et la continuité pédagogique et artistique de ce dispositif.

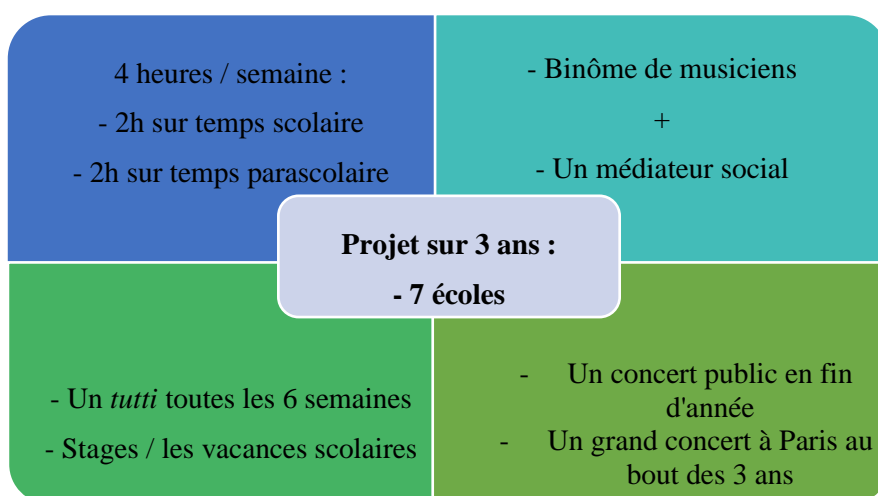


Figure 2 Organisation de Démos Mulhouse

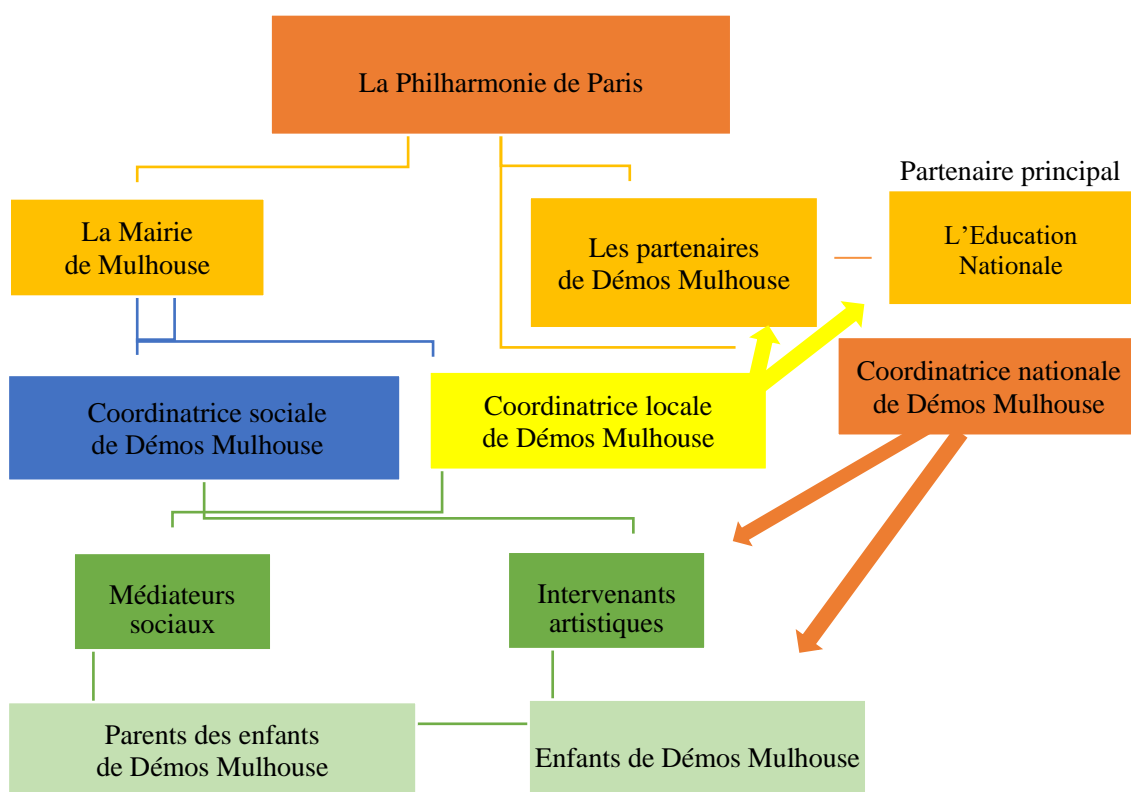


Figure 3 Organigramme de Démon Mulhouse<sup>12</sup>

## 2.2 Mise en œuvre du dispositif à Mulhouse

Pour mieux comprendre la logique de conception et de déploiement du dispositif Démon, il est nécessaire de revenir aux étapes de son émergence à Mulhouse. Démon Mulhouse se caractérise par son partenariat avec l'Education Nationale. Les ateliers ont lieu au sein des établissements scolaires et partiellement sur les temps parascolaires. Après divers échanges, l'équipe de la Philharmonie de Paris a délégué à la ville de Mulhouse le soin de recruter les coordinateurs, les musiciens et les acteurs sociaux qui interviendraient auprès des enfants de deuxième année du Cours Élémentaire (CE2). Mulhouse a retenu sept écoles pour participer à Démon à savoir : Stintzi, Haut-Poirier, et Drouot (pupitres cordes), Thérèse (pupitres cuivre et percussion), Koechlin et Jean Wagner (pupitres bois), et Henri Matisse (pupitres corde).

<sup>12</sup>Le mot *tutti* mentionné dans la figure 3 signifie « passage où tous les instruments de l'orchestre jouent simultanément » (définition selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, consultée en ligne sur <https://www.cnrtl.fr/definition/tutti>). Dans le cadre de Démon Mulhouse, l'usage du terme *tutti* signifie le rassemblement des enfants des sept écoles afin de jouer en orchestre.

Le choix de ces écoles s'est fait en tenant compte de la Politique de la ville, à la suite d'échanges entre la mairie de Mulhouse et les inspecteurs des trois circonscriptions mulhousiennes.

Les porteurs du projet ont veillé à ce qu'il y ait un maillage territorial. Ils ont choisi des écoles n'ayant pas déjà des classes CHAM (Classes à Horaires Aménagés Musicaux) au sein de leur établissement. Ils ont aussi pris en considération la capacité du directeur de l'école à porter ce projet tout en gérant toutes les difficultés scolaires de son établissement. En parallèle, la ville de Mulhouse a recruté une coordinatrice locale devenue la référente sur le terrain pour assurer globalement le bon déroulement du projet.

Par la suite, des réunions de présentation du projet Démos aux familles et aux enfants ont eu lieu dans les sept écoles retenues avec la présence parfois des directeurs des établissements scolaires et des enseignants des classes concernées par Démos. Afin de choisir les enfants qui participeraient à Démos, la coordinatrice locale et le directeur du conservatoire de Mulhouse ont fait passer des entretiens aux familles ayant candidaté avant l'intégration de leur enfant dans le dispositif. Ce qui est étonnant, d'après le directeur du conservatoire, c'est que 95% des enfants rencontrés ne savaient pas ce qu'était un conservatoire.

Cependant, il est judicieux de souligner qu'une certaine ambiguïté entourait les critères de sélection des enfants qui allaient intégrer ce projet. Ces derniers restent imprécis. Selon les organisateurs, les directeurs des écoles ainsi que les médiateurs sociaux ont été consultés pour mieux saisir les situations des enfants candidats et de leurs familles avant de prendre une décision. Néanmoins, après le démarrage de Démos, certaines familles, différents directeurs d'écoles et quelques musiciens intervenants s'interrogeaient encore sur cette démarche de sélection.

Des questions se posent aussi concernant les enfants qui n'ont pas été retenus : Comment ont-ils réagi ? Quelles alternatives leur a-t-on proposé ? Il semblerait que certains enfants soient restés sur une liste d'attente au cas où il y aurait des désistements ou des déménagements en cours du projet. Pour d'autres, il leur a été proposé de s'inscrire au conservatoire.

Toutefois, si le recrutement des enfants qui ont participé à cette aventure engendre diverses interrogations, le recrutement des professionnels n'en est pas moins intrigant. A ce propos, une nouvelle série de questions surgit :

Comment ont été recrutés les musiciens ? Comment a été constitué le binôme des musiciens ? Selon quelles disponibilités, horaires, complémentarités ? Ont-ils pu échanger avant le démarrage sur leur motivation à participer au projet, ou sur leurs manières de procéder pour

satisfaire leurs attentes en respectant les objectifs généraux de Démos ? Et quid des médiateurs sociaux dans toute cette démarche ? Pourquoi eux ? Pouvaient-ils arriver à coordonner leurs nouvelles missions dans Démos avec leurs tâches principales de médiateurs sociaux au sein des écoles ?

## **2.3 A propos des intervenants artistiques**

À la suite de nos entretiens semi-directifs et nos échanges informels avec les coordinateurs et les intervenants artistiques de Démos Mulhouse, nous avons appris qu'il y a eu des affiches annonçant Démos à Mulhouse. Ainsi, la plupart des intervenants artistiques : musiciens, professeurs de musique, danseurs, chefs de chœur... avaient déjà pris connaissance de la possibilité de postuler pour y participer. Certains ont été directement appelés par des personnes de l'équipe de la Philharmonie de Paris comme cela a été le cas pour le premier chef d'orchestre, d'autres l'ont été par des personnes de l'équipe locale à Mulhouse comme cela a été le cas pour les danseuses.

Une fois, la majorité des recrutements terminée, une journée de rentrée a réuni tous les professionnels. Les objectifs principaux de celle-ci, animée par le responsable des pratiques orchestrales à la Philharmonie de Paris, étaient de faire connaissance avant de commencer à travailler ensemble sur le terrain, puis d'apprendre certains jeux musicaux à refaire avec les enfants durant les premiers ateliers. L'idée de la bienveillance à l'égard des enfants a été mise en avant, ainsi que l'idée du travail en équipe, chacun avec des compétences différentes, en ayant la musique comme vecteur.

Il a été expliqué aux participants que Démos est un projet de mixité sociale qui permet aux acteurs du territoire de s'investir, d'où la pluridisciplinarité dans l'équipe recrutée. Mais concrètement quelles sont les personnes recrutées au sein de cette équipe pluridisciplinaire ? Quel est le statut de chacun ? Sa posture ? Sa ou ses missions ?

### **2.3.1 Posture professionnelle des musiciens**

Les entretiens et les discussions avec les intervenants artistiques montrent des différences entre eux concernant leur parcours musical et leurs formations académiques (professeurs des écoles, musiciens d'orchestre symphonique, musiciens enseignants, dumistes, danseuses, chef de chœur, chef d'orchestre...) d'où l'importance d'aborder les différentes formes d'enseignement musical français. Cet enseignement relève du ministère de l'Education Nationale (il s'agit de

l'enseignement général de la musique), et du ministère de la culture et de la communication (il s'agit de l'enseignement spécialisé de la musique). Il est question dans les deux cas d'enseignants aux formations académiques et musicales différentes, pour lesquels les textes fixent des missions et des objectifs pédagogiques différents (Terrien, 2016).

Concernant l'Education Nationale (EN), il s'agit d'un enseignement artistique obligatoire (cours d'éducation musicale et de chant chorale). Cela reste une sensibilisation à la musique pour les élèves du primaire ou du collège. Au lycée, cet enseignement devient optionnel. Les intervenants au sein de l'EN (primaire, collège et lycée) peuvent avoir des profils différents. Ils peuvent être soit des professeurs des écoles formés à l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education (INSPE), soit des personnes issues d'une formation universitaire en musicologie, titulaires d'un master en Métiers de l'Enseignement de l'Education et de la Formation (MEEF), ou encore des titulaires du Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré (CAPES) d'éducation musicale et de chant chorale.

Il peut s'agir également de musiciens intervenants formés dans un Centre de Formation des Musiciens Intervenants (CFMI) et reconnus par un Diplôme Universitaire de Musicien Intervenant (DUMI). En général, ces derniers sont recrutés par les communes pour intervenir dans leurs écoles. Il est indéniable que cette hétérogénéité dans l'enseignement musical due aux cursus suivis et diplômes obtenus va entraîner une hétérogénéité au niveau de la pratique de l'éducation musicale (Terrien, 2016, p. 14-18).

Quant à l'enseignement spécialisé, il ne s'agit plus d'une sensibilisation ou d'un éveil à la musique, il est question de pratiques et de connaissances expertes en musique. Cet enseignement musical spécialisé est dispensé par des professionnels de la musique issus des conservatoires, des écoles de musiques spécialisées, des pôles supérieurs d'enseignement artistique ou des Centres de Formation des Enseignants de la Danse et de la Musique (CFEDM). En général, ils sont titulaires d'un diplôme d'Etat ou d'un certificat d'aptitude aux fonctions de professeur de musique (Terrien, 2016).

À la suite de cet aperçu succinct, différentes questions se posent : Tout instrumentiste ayant suivi une formation spécialisée devient-il forcément un musicien d'orchestre ou un concertiste ? Qu'en est-il du musicien-enseignant ?

Adenot (2008) opère une distinction entre instrumentiste et musicien. Selon lui, un bon instrumentiste capable de résoudre les plus grandes difficultés techniques n'est pas forcément un musicien qui provoque des émotions en faisant vivre sa musique (Adenot, 2008, p. 9).



Dans ce même sens, Deltand (2010) considère que l'activité professionnelle du musicien se fonde sur trois piliers (cf. Figure 4).

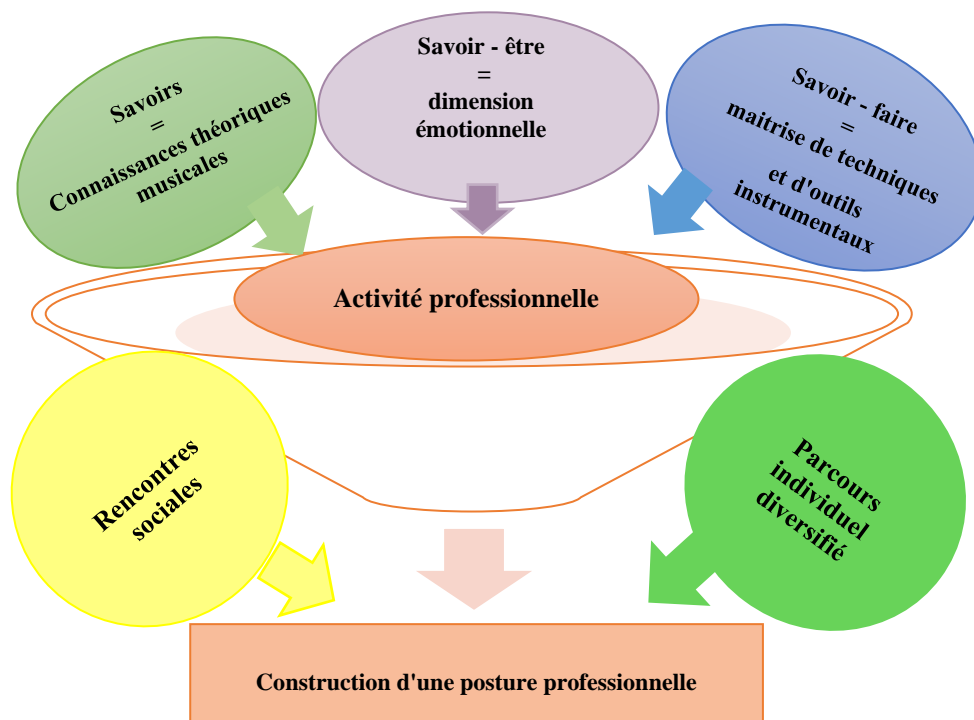


Figure 4 Construction de la posture professionnelle du musicien

Il s'agit d'un savoir théorique musical, d'un savoir-faire reposant sur la maîtrise de techniques et d'outils instrumentaux et d'un savoir-être qui mobilise la dimension émotionnelle liée à toute démarche artistique (Deltand, 2010, p. 12). Elle définit clairement un musicien enseignant « comme un professionnel de l'apprentissage et de la transmission d'un savoir d'action instrumental ». Ainsi, pour les musiciens professionnels, l'enseignement ne semble pas être « un processus de construction de savoirs ». Il apparaît que le construit musical élaboré est ce qui importe le plus, c'est le produit qui compte et non le processus mis en œuvre pour y arriver.

En fin de compte, l'apprenant qui réussit à jouer son morceau ignore la manière dont il y est parvenu. Il arrive même que l'apprenant maîtrise une partition sans rien savoir du contexte de la parution de « l'œuvre musicale : compositeurs, courants musicaux identitaires, périodes historiques et sens, etc. » (Deltand, 2010, p. 27-28). D'où l'importance de distinguer, le temps didactique qui permet de mieux connaître son objet d'enseignement, de faire des choix dans les objectifs, d'élaborer des contrats didactiques et de construire une véritable relation au savoir, du temps pédagogique qui se traduit par la relation des trois pôles du triangle pédagogique de Jean Houssaye dans le moment circonscrit du cours (Terrien, 2016, p. 23).

Selon Terrien (2016), le professeur de musique doit approcher son objet d'enseignement en prenant en compte « les différents aspects techniques, physiques et expressifs » (p.24).

La dynamique identitaire des musiciens enseignants se déploie différemment en fonction de l'univers dans lequel ils exercent, tout dépend s'ils sont sur scène face à un public, donc vus comme des experts de la pratique instrumentale, ou s'ils sont face à des apprenants en train de transmettre leur art.

« Les musiciens enseignants professionnels ont la particularité d'être des artistes multitâches qui exercent au sein de communautés professionnelles qui s'entrecroisent les unes avec les autres mais qui regroupent au final deux mondes particuliers celui des orchestres et celui des écoles ou académies de musique (cf. figure 5) » (Deltand, 2010, p. 23).

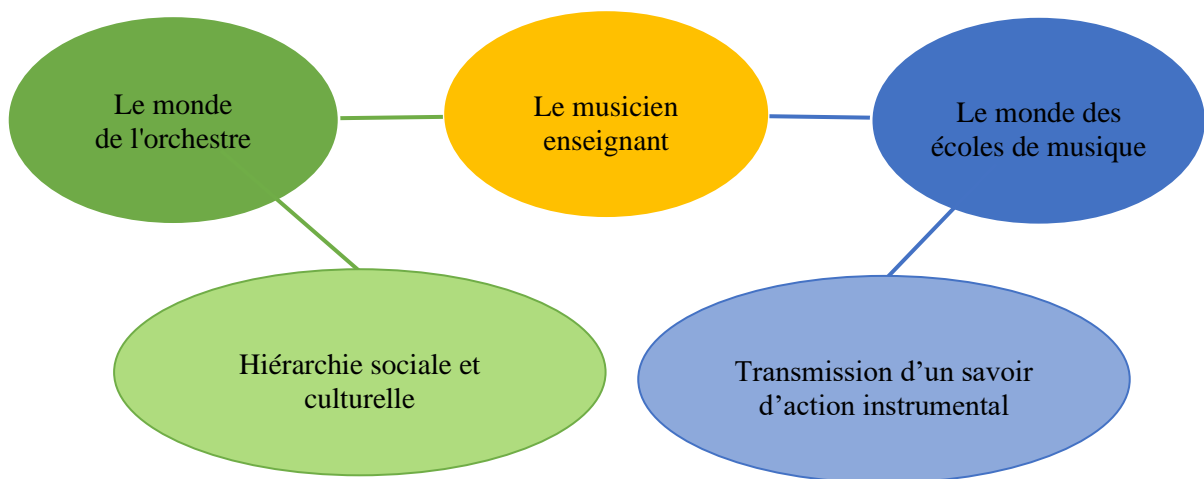


Figure 5 Monde du musicien enseignant

Il est clair que les conceptions des pratiques enseignantes dans le champ musical sont diverses et variées. Cependant, Deltand (2010) propose de les résumer selon deux approches :

- Une première de type innéiste où les attributs de l'enseignant sont innés, la personne est considérée comme un « *artiste confirmé* ». Ces enseignants sont formés par des écoles instrumentales avec « une transmission péda-gogique liée à la relation maître-disciple » ;
- Une deuxième approche de type constructiviste qui considère que l'enseignement de l'artiste nécessite une construction, étant donné qu'il ne possède pas au préalable les attributs pour y parvenir (Deltand, 2010, p. 113).

En effet, Deltand (2010) explique que « dans un orchestre chaque fonction dépend implicitement d'une hiérarchie sociale et culturelle très codifiée [...] donnant des indications très précises quant à la valeur de la répartition des tâches de ses membres » (Deltand, 2010, p. 25).

Pour revenir à Démon Mulhouse, il semblait nécessaire d'apporter ces éclairages théoriques sur les différents profils dans le champ musical afin de mieux comprendre l'agir professionnel des intervenants artistiques tout au long du projet. Cela nous servira à mettre en évidence les processus de changement qu'ils ont vécus durant cette aventure ainsi que la construction progressive de leur positionnement professionnel.

Dans le contexte de Démon Mulhouse, certains constats invitent à une profonde discussion. Ce dispositif a-t-il poussé les intervenants artistiques à devenir collectivement des praticiens réflexifs ? Le développement de la réflexion professionnelle individuelle et celle de la réflexion du collectif a-t-il abouti à la construction de ponts indispensables afin de surmonter les contraintes et les aléas ?

Outre la collaboration entre intervenants artistiques dans ce projet, un rôle crucial est joué par les acteurs sociaux. Qui sont-ils en réalité à Démon Mulhouse ? Comment s'est déroulé leur recrutement ? Quel est l'impact de leur participation à ce projet ?

## **2.4 A propos des médiateurs sociaux**

Des médiateurs sociaux, (dits adultes-relais au moment du lancement du projet en février 2017) recrutés par la collectivité de Mulhouse afin d'améliorer les relations entre les parents et l'école, ont été associés au projet Démon. Ces personnes, ayant à la base un contrat « d'adultes-relais »<sup>13</sup> (cf. annexe III), ont changé de nomination au cours du projet pour devenir « des médiateurs sociaux » à la suite de réformes liées à leur professionnalisation.

Bien évidemment, la question qui se pose concerne le choix de Mulhouse d'associer ces personnes au projet Démon au lieu de recruter des animateurs socioculturels comme dans les autres villes où Démon s'est déployé.

---

<sup>13</sup> Dispositif présenté en ligne sur le site des services de l'Etat dans le Haut-Rhin consulté sur <http://www.haut-rhin.gouv.fr/Politiques-publiques/Politique-de-la-ville/Les-dispositifs-specifiques/Les-adultes-relais/DISPOSITIF-ADULTE-RELAIS>

Ce choix est-il lié à des enjeux financiers ? Politiques ? Ou est-ce que ce choix revient aux principaux atouts des adultes-relais à savoir : leur proximité avec les familles retenues pour Démos et leur lien avec les établissements scolaires concernés par le projet à Mulhouse ?

#### **2.4.1 Représentations et interactions**

À la suite des entretiens et discussions menés auprès des adultes relais à Démos Mulhouse, il s'est avéré, qu'au démarrage du projet, ces personnes n'aient pas vraiment été consultées et qu'à leurs missions principales se soit rajouté ce travail. Il est à signaler également que durant la période du projet, certains médiateurs sociaux ont dû sortir du projet car leurs contrats arrivaient à terme. Par conséquent, il y a eu un turnover important dans les ateliers soit à cause des fins de contrat soit pour des remplacements d'arrêts maladie. Ainsi, ces médiateurs sociaux ont rejoint l'équipe Démos sans être vraiment au clair, ni à propos de ce qui les attendait ni au sujet de ce qu'allait être leur mission exacte dans ce projet.

En revanche, avec l'arrivée de la coordinatrice sociale (son poste a été créé spécialement par la mairie de Mulhouse pour Démos), une fiche de mission a été mise en place, en guise de fiche technique, expliquant le rôle de chacun et les procédures à entreprendre lors de potentielles situations rencontrées sur le terrain. « Le dialogue est non seulement possible, mais nécessaire justement quand les hommes ne partagent pas les mêmes significations. Ce que nous partageons n'est pas aussi intéressant que ce que nous ne partageons pas » (Bender, 1998, p. 193). Il semble important de saisir l'enjeu des représentations sociales étant donné qu'elles influencent les relations entre les intervenants de Démos sur le terrain et les différents apprentissages à tous les niveaux. C'est à partir des perceptions extérieures intériorisées que chaque individu développe des ressentis propres à lui. Mais en fait qu'est-ce qu'une représentation sociale ?

« Une représentation sociale est un ensemble organisé d'informations, d'opinions, d'attitudes et de croyances à propos d'un objet donné. Socialement produite, elle est fortement marquée par des valeurs correspondant au système socio-idéologique et à l'histoire du groupe qui la véhicule pour lequel elle constitue un élément essentiel de sa vision du monde. « Ensemble organisé », toute représentation a donc deux composantes : un contenu et une structure » (Abric, 2005).

Selon Abric (2005), pour mieux comprendre une représentation, il vaut mieux étudier les éléments qui la composent. « La représentation est multimodale, elle a des dimensions sensorielles, motrices, émotionnelles, cognitives, linguistiques etc. Dans une population, une représentation sociale est alors décrite comme une association entre ces nodules de sens stable

dans cette population » (Lahlou, 2005). La représentation sociale est « le produit et le processus d'une activité d'appropriation de la réalité extérieure à la pensée et d'élaboration psychologique et sociale de cette réalité » (Jodelet, 1989, p. 37).

Afin d'étudier les représentations sociales, les chercheurs dans différents domaines et disciplines ont eu recours à des observations puis à des expérimentations. Il n'est pas difficile de travailler avec le matériel qu'apportent les observations étant donné que les représentations sociales « circulent dans les discours, sont portées par les mots, véhiculées dans les messages et images médiatiques, cristallisées dans les conduites et les agencements matériels ou spatiaux » (Jodelet, 2003).

En revanche, bien que l'observation des représentations sociales semble facile et simple, l'analyse et l'interprétation liées aux représentations sont plus complexes à entamer étant donné qu'elles articulent divers systèmes explicatifs et qu'elles se réfèrent à de multiples processus. Il est à concevoir dès lors que « la représentation remplit certaines fonctions dans le maintien de l'identité sociale et de l'équilibre sociocognitif qui s'y trouve lié. Il n'est qu'à voir les défenses mobilisées par l'irruption de la nouveauté » (Jodelet, 2003).

Concernant les médiateurs sociaux, il importe de rappeler qu'ils se sont trouvés face à une charge de travail supplémentaire sachant que leur recrutement n'a exigé aucune condition de diplôme, et qu'ils n'ont eu que soixante heures de formation avant de débiter leur travail de médiation sociale au sein des écoles. Ils n'ont, par conséquent, pas montré un enthousiasme débordant au fait de devoir accompagner les enfants dans le cadre de Démos. D'après leurs propos, la majorité d'entre eux n'avait aucune expérience antérieure dans l'animation auprès d'enfants de cette tranche d'âge. D'où l'importance du rôle joué par la coordinatrice sociale à ce niveau.

Grâce à des documentations envoyées par mail, des heures de formations<sup>14</sup> mises en place en lien avec les perturbations rencontrées sur le terrain, et un accompagnement parfois individuel parfois collectif, les médiateurs sociaux ont pu trouver leur place auprès des enfants et auprès des musiciens tout au long de ce projet.

En effet, il est judicieux de souligner les efforts que ces médiateurs sociaux ont dû faire afin de pouvoir s'adapter aux différentes personnes venant d'horizons divers et variés avec qui ils ont

---

<sup>14</sup> Il s'agit de trois formations portant sur : les compétences psychosociales, la gestion du groupe, et la relation gagnant-gagnant...entre adultes et enfants, c'est possible

eu à collaborer. Nous devons prendre en compte également leur travail au sein de l'école (leurs missions en tant que médiateurs sociaux avant Démos), leur investissement avec le binôme et parfois le trinôme d'intervenants artistiques dans les ateliers, les *tutti*, les stages, l'accompagnement des enfants lors des déplacements en bus d'un établissement à un autre pour les temps forts, le suivi assuré auprès des familles Démos, ainsi que leur implication auprès des enseignants et des animateurs lors du dispositif mis en place avant la reprise de Démos en deuxième année.

Une des médiatrices sociales interviewées explique que :

« C'est formateur, ça m'a appris beaucoup de choses... Aussi moi je pense que dans un gros projet comme ça je trouve ridicule qu'on parle de difficultés parce que c'est un gros projet ; il y'a énormément de partenaires, énormément de monde, le conservatoire, les professeurs, l'organisation, y'a la ville, l'école, l'orchestre philharmonique, les directeurs, les chercheurs...y'a énormément de monde autour de ça ... »

En revanche, une autre personne avance que :

« Pour le métier de médiatrice j'ai déjà beaucoup de choses à faire et c'est vrai que là ça me rajoute beaucoup de travail. J'ai énormément de choses à faire pour Démos. A côté de mes missions et là comme le projet de Paris approche j'ai énormément de choses à faire pour Démos et ça empiète sur mon travail. »

Une autre médiatrice explique comment elle a appris à s'adapter selon le contexte :

« C'est vrai que moi l'animation ce n'est pas mon truc et je n'aime pas ça mais euh mais je me documente un peu parce que je me suis retrouvée deux ou trois fois où les musiciennes étaient absentes et qu'il fallait gérer les enfants, les occuper, donc il fallait que je trouve des activités à faire avec eux voilà. »

Le travail avec la diversité était pour certains médiateurs sociaux un enrichissement et un développement personnel, pour d'autres, c'était comme un lourd fardeau. Cette coopération entre des pratiques professionnelles contrastées sera traitée plus loin dans l'étude lorsque seront abordées les relations entre les différents acteurs. Après la présentation des professionnels impliqués dans ce projet, il est temps d'aborder la base pédagogique du dispositif.

## **2.5 Pédagogie collective de Démos**

Lors de la présentation du projet Démos à Mulhouse, plusieurs points ont été soulignés par les porteurs du projet entre autres :

- L'importance de la bienveillance dans Démos.
- Le dynamisme et l'énergie collective : l'importance de savoir canaliser l'excitation positive des enfants.
- Le répertoire varié avec l'adaptation et les arrangements des œuvres et des morceaux qui seront joués.
- L'apprentissage par l'oralité, par le mimétisme, par le mouvement, ce qui va créer le collectif.
- L'importance de la danse : faire le collectif par le geste pour préparer l'arrivée de l'instrument.
- Les moments d'improvisation représentant des défis motivants.

D'après le responsable pédagogique national, un chef d'orchestre, un musicien, un danseur et un intervenant social vont travailler ensemble pour apprendre la musique aux enfants. L'instrument n'est qu'un vecteur. Ce responsable met en évidence également la nécessité d'ajouter la voix au service de l'instrument. Il s'agit de créer à l'intérieur des ateliers des situations pédagogiques nouvelles pour que l'enfant puisse être dans une posture « orchestre ». L'équipe Démos vise à aider les enfants à évoluer dans un espace en s'appropriant les gestes d'une manière collective afin qu'ils apprennent à sentir leurs muscles et prendre des postures instrumentales différentes.

Ainsi, les enfants en difficulté dans leur vie, pour des raisons diverses, vont trouver dans Démos une motivation et un réconfort. Selon les explications du responsable pédagogique, dans la pédagogie Démos, les apprentissages ont été adaptés à la vitesse des pulsations du cœur d'un enfant. L'imitation est utilisée comme le premier élément de langage entre l'enfant et le musicien. Les enfants apprennent à devenir acteurs de leurs apprentissages et à avancer à leur rythme.

Durant la première année de Démos, ils vont se focaliser sur l'oralité et l'imitation pour pouvoir dans la deuxième année passer à la lecture des partitions et rentrer dans la musique de façon pratique. Ainsi au bout de leur parcours, les enfants seront prêts à monter sur scène pour le concert public donné à Paris. Il est à noter que les intervenants artistiques n'ont suivi aucune formation spécifique pour Démos, les médiateurs sociaux non plus d'ailleurs, à l'exception d'une matinée de présentation du dispositif, des objectifs et de sa pédagogie. Il n'y a pas un

guide figé ou une séance type à suivre. Un document a été distribué à tous les acteurs reprenant la finalité de Démos et expliquant les grandes lignes pédagogiques du projet.

Depuis le lancement du projet à Mulhouse en février 2017, les enfants ont tout de suite baigné dans le monde musical. La majorité voyait pour la première fois de leur vie un instrument de musique. Même si les instruments destinés aux enfants n'entraient directement pas en jeu dès les premiers mois, ceci n'empêchait en rien l'utilisation des termes techniques et des expressions appartenant au champ musical comme : « cellule », « baguette », « rythme », « crescendo/décrescendo » ...

Entre le lancement et la remise officielle des instruments, il y a eu, durant un mois et demi, des exercices rythmiques, des chants, des danses, du *body clap*<sup>15</sup>... Tout un travail visant à créer une cohorte (une appartenance à un groupe), et à introduire, la limitation spatiale et gestuelle, ainsi qu'une discipline rigoureuse afin que les enfants apprennent à s'écouter et être en coordination avec les autres. Avec l'arrivée des instruments, en parallèle avec la danse et le chant, le travail instrumental a commencé dans l'atelier avec un objectif principal : réussir à jouer ensemble, produire une musique collective en harmonie.

D'après les référents pédagogiques de Démos, les œuvres sont choisies en lien avec une progression dans l'apprentissage musical et comme mentionné précédemment, ces morceaux sont réadaptés pour avoir un arrangement adéquat pour les enfants. Le programme musical qui a été travaillé tout au long de l'aventure Démos à Mulhouse est le suivant :

- Le chant traditionnel des marins : Encore et hop et vire
- Lully : la marche de la cérémonie des Turcs
- Das klinget de Wolfgang Amadeus Mozart
- Forêts paisibles, extrait des « Indes galantes » de Jean-Philippe Rameau
- Vent frais, vent du matin
- Le Chœur des bohémiennes de Verdi
- Les sauvages de Rameau
- Le Kecak balinaï
- Le Boléro de Ravel

---

<sup>15</sup> *Body clap* signifie des percussions corporelles, le fait de créer des sons avec son corps. (Définition consultée sur <https://www.bodyclap.be/les-percussions-corporelles/> )



- L'Hymne à la joie de Beethoven
- Jeux sur la chambre des secrets et le Quidditch
- Le Chœur des chasseurs de Weber
- Ne réveillez pas le dragon de Schlünz.

D'après les porteurs du projet, le répertoire de Démon est axé sur le patrimoine de l'orchestre symphonique et vise à sensibiliser les enfants à la diversité de la musique en incluant des traditions musicales du monde entier, en plus des œuvres du répertoire occidental. Ce répertoire est conçu pour aider les enfants à progresser dans leur apprentissage musical tout en leur faisant découvrir des œuvres du patrimoine musical<sup>16</sup>.

Il est à noter particulièrement le choix du Kecak balinaise étant donné que dans cette œuvre il n'y a pas d'instruments de musique, les corps et les voix de chacun dans Démon Mulhouse deviennent les instruments de l'orchestre.



*Figure 6 Démon Mulhouse et le Kecak balinaise*

Comme le montrent ces photos<sup>17</sup> (cf. Figure 6), un grand travail sur la cohésion du groupe à travers cette œuvre est à mettre en évidence : les enfants ont appris à être en harmonie, à

<sup>16</sup> Informations consultées sur le site de la Philharmonie de Paris <https://demos.philharmoniedeparis.fr/le-repertoire-dans-demos.aspx>

<sup>17</sup> Photos de Démon à Mulhouse prise par Katia Abou Nasr. La première prise au gymnase de la Doller lors d'un *tutti* le 28 septembre 2018 les deux autres au gymnase Montaigne le 24 avril 2018. Afin de respecter l'anonymat,

respecter le rôle de chacun dans le groupe, à respecter les temps de silence. Les répétitions étaient dures pour les adultes comme pour les enfants. Un intervenant artistique en particulier s'est déplacé de Paris à Mulhouse afin d'expliquer les origines de cette danse, son histoire et son importance dans Démos. Il a fallu de la souplesse, de l'entraînement, de la patience et de la persévérance pour réaliser ce travail.

D'après le public présent et les responsables du projet à Mulhouse, le résultat était impressionnant lors de la présentation finale au premier concert de Démos Mulhouse. Une autre œuvre de ce programme musical mulhousien est à mettre en lumière, celle qui a été particulièrement composée pour les enfants de Démos Mulhouse.

Annette Schlünz, après discussions avec les intervenants artistiques autour des acquis des enfants, a composé « Ne réveillez pas le dragon » s'inspirant des moments partagés avec les enfants dans les ateliers et lors des *tutti*.

Concernant la pratique instrumentale au sein de Démos Mulhouse, bien qu'elle soit collective, à un moment donné du parcours, les enfants dans les ateliers ne travaillaient plus tous en même temps. L'atelier était organisé de manière à ce que le groupe puisse parfois être scindé en deux voire en trois et c'est dans ces conditions que l'intervenant artistique arrivait à accompagner au plus près l'évolution de chacun. Bien évidemment, tous les enfants n'avancent pas au même rythme d'où l'importance de vivre des activités collectives mais avec de l'individuel masqué. Selon Ledrapier (2018), « l'organisation en atelier traite le groupe comme une somme d'individus, et comme la tâche demandée est individuelle, l'enseignant passe vers chacun, commente la production et fait rectifier individuellement » (Ledrapier (2018) dans Grou, 2018, p. 201). Elle explique que lors du travail collectif, c'est dans l'interaction que se développent les structures mentales pour ensuite s'intérioriser et devenir individuelles. Elle confirme que « l'activité collective, condition nécessaire à l'apprentissage du fait de la zone proximale de développement, est aussi condition nécessaire de démocratisation, de la réussite pour tous » (Grou, 2018, p. 202).

Dans le même sens, Giordan, (1998) souligne le fait que chacun apprend à partir de ce qu'il est. L'environnement de l'apprenant a également une importance mais il agit en synergie. L'auteur avance que le savoir d'un apprenant « progresse quand des interactions fécondes entre ses

---

le choix d'utiliser des photos éloignées a été fait sachant que chaque participant à Démos avait signé une autorisation d'exploitation d'images lors de la signature des contrats individuels.

activités mentales et son environnement s'instaurent. Ce dernier stimule et donne une signification à l'apprendre. Apprendre est donc par principe affaire d'interactions » (Giordan, 1998, p. 86). Voyons alors comment les coopérations et les interactions entre les différents acteurs ont évolué tout au long du projet Démos.

## **2.6 Relations entre professionnels**

Dans un travail en équipe, les professionnels sont obligés de collaborer afin de réaliser leur objectif commun, d'où l'importance pour chacun de connaître sa place et de remplir pleinement son rôle. Mucchielli, (2007) définit l'équipe comme « une variété originale, qui ajoute à la cohésion socio-affective et aux relations interpersonnelles de face-à-face, une caractéristique supplémentaire : celle de la convergence des efforts pour l'exécution d'une tâche qui sera l'œuvre commune » (Mucchielli, 2007, p. 17).

Dans le cadre du projet Démos, il s'agit de prendre en compte le croisement des différentes logiques fonctionnelles et les interactions entre les sous-systèmes. A Mulhouse, le projet Démos a démarré par un stage d'immersion où les différents professionnels avaient à collaborer pour la première fois.

Ainsi, ce stage et les premiers ateliers qui ont suivi, ont permis aux musiciens, selon leurs personnalités, leurs représentations et leurs profils différents, de mieux se comprendre, d'observer son binôme dans sa pratique pédagogique et dans son approche avec les enfants. Petit à petit, une confiance s'est développée. Cependant ils ont gardé une appréhension pour le travail effectué dans les ateliers au sein desquels il y avait un important turnover de personnes tant du côté des musiciens que des médiateurs sociaux. De surcroît les enfants devenaient dissipés lorsqu'il y avait des changements répétitifs dans l'atelier.

Au départ, les intervenants conduisaient les ateliers par tâtonnement et se consultaient mutuellement du regard pour avancer. Parfois, les musiciens semblaient être dépassés par la réaction de certains enfants et ne savaient pas comment réagir. Plusieurs musiciens ont souligné la nécessité d'en savoir plus sur les enfants qu'ils accompagnaient, leurs situations familiales, leurs parcours scolaires... D'autres ont regretté le fait qu'ils n'aient pas eu de contact avec les enseignants et autres personnes en charge des enfants pendant les temps scolaires. Ils estimaient indispensable de se voir et de se concerter avec eux étant donné qu'ils travaillaient avec le même public.

Ainsi, plus le projet avançait, plus les adultes (intervenants et médiateurs) réussissaient à inscrire les enfants dans une dynamique de groupe et à collaborer pour mieux progresser. Petit à petit, chacun s'est développé à son niveau, et ensemble ils ont fini par former un groupe de plus en plus cohérent et dynamique. D'ailleurs, force est de constater aussi qu'à l'arrivée de la coordinatrice sociale, aux questions qui lui étaient posées, elle trouvait les solutions adéquates. Elle a instauré des réunions de régulation dans chacune des sept écoles en présence de la coordinatrice locale du projet, du médiateur social, des musiciens intervenants dans les ateliers de l'école concernée et du directeur de l'école. Durant ces réunions, ils discutaient et réfléchissaient ensemble aux axes de travail à améliorer, selon la place et les fonctions de chacun. Ils échangeaient également sur la situation des enfants dans les ateliers et sur les points à travailler pour faciliter leur évolution. Ils étudiaient de même, les possibilités du travail à mener avec les familles de ces enfants pour davantage les impliquer dans le projet.

### **2.6.1 Diagnostic de crises : ruptures et évolutions**

Le fait d'être en groupe, de devoir travailler en équipe pourrait être soit un obstacle contraignant soit une opportunité optimale pour la réussite d'un projet commun. Tout dépend du quoi et du comment les choses sont mises en place pour favoriser les liens entre les personnes du groupe et créer un sentiment d'appartenance. Dans le cas contraire, cela peut aboutir à fabriquer des écarts importants entre les individus et à générer un sentiment d'exclusion qui entraînerait des tensions. A Démos Mulhouse, selon les propos tenus par la majorité des intervenants artistiques, il semblerait que ces derniers adhèrent totalement et jusqu'à sa finalité au projet éducatif et musical appréciant tout particulièrement sa vocation sociale. Ce que les propos de cet intervenant artistique (musicien de l'orchestre symphonique) mettent bien en lumière :

« Ce qui m'a poussé à participer à ce projet donc, comme je l'ai déjà dit plusieurs fois, premièrement c'est le défi pédagogique pour moi, parce que ça bouleverse complètement l'apprentissage classique d'un instrument de musique que moi j'ai connu. C'est-à-dire avec d'abord le solfège, c'est-à-dire par l'écrit, par des partitions, et ensuite par la pratique d'un cours individuel avec un professeur. Donc là on est dans une transmission orale et par groupe, donc c'est déjà un défi pour les musiciens qui ont une formation dite classique comme moi. La deuxième chose c'est par rapport à mon parcours personnel, parce que moi je suis issu d'un milieu modeste, ouvrier qui n'avait aucun accès à cette musique finalement donc, voilà, je trouve important de pouvoir offrir à des enfants qui n'en ont, sans doute pas l'occasion, soit pour des raisons sociales soit pour des raisons économiques, de leur ouvrir cette porte-là, cette fenêtre finalement. Sur un autre univers, et voilà ».

Dans le même sens, un autre intervenant artistique (musicien du conservatoire) explique ses motivations pour participer à ce projet :

« Eh bien ce qui m'a poussé à participer c'est que j'avais envie d'aller à la rencontre de tous ces enfants qui n'avaient pas forcément accès à la musique, donc c'était ça qui m'attirait donc le côté humain, je trouvais ça bien. Après la façon d'enseigner est totalement différente, c'est-à-dire en groupe et en faisant de la musique ouverte sur le chant, le rythme et la danse, donc je trouvais ça intéressant et puis voilà quoi, mais c'est vrai que moi je travaille normalement avec des élèves en individuel. »

Cependant, le fait de se retrouver en binôme ou en trinôme avec des intervenants artistiques dans les ateliers n'était pas simple de prime abord. Petit à petit, ils ont trouvé des terrains d'entente et un mode de fonctionnement qui correspondait aux uns et aux autres. Mais, pour cela il a fallu du temps, des réunions et des échanges. Ce qui a fait que durant toute la période du projet, la majorité des intervenants artistiques a poursuivi d'une année à l'autre, jusqu'au bout. Les rares démissions qui ont eu lieu sont dues à des difficultés liées à un planning personnel très chargé ou à un changement de carrière.

En revanche, le départ du chef d'orchestre en milieu du parcours ne semble pas lié aux mêmes raisons mentionnées avant. Les observations sur le terrain et les discussions informelles montrent que c'est en lien avec la posture du chef d'orchestre. Afin de mieux comprendre ce qui s'est passé, il est nécessaire de s'arrêter sur le rôle du chef d'orchestre.

## 2.7 Posture du chef d'orchestre

Avant d'aborder le rôle d'un chef d'orchestre, voyons brièvement ce qu'est un orchestre comme le décrit Fantapié (2005) :

« ... c'est, selon un organigramme (variable selon les époques, les lieux, les moyens) relativement imprécis qui en définit le nombre, les capacités, la répartition, au sein d'un instrumentarium et l'organisation de celui-ci en familles, la réunion d'individus qui jouent tous d'un instrument de musique et dont chacun possède :

- Une technique individuelle qu'il est prêt à mettre au service d'une collectivité.
- Une personnalité propre, qui peut se fondre et/ou ressortir au sein de la collectivité.
- Une formation musicale personnelle, enrichie par une histoire commune au sein de l'orchestre et une vocation à appartenir à cette collectivité.
- Un instrument appartenant à une famille, une catégorie, une nomenclature et qui a un rôle précis à jouer et doit pouvoir se fondre et enrichir la collectivité » (Fantapié, 2005, p. 16).

Ainsi, l'orchestre a une structure bien organisée où chacun joue un rôle et une place bien définie. Selon Adenot (2011), l'orchestre est une personnalité collective : le son créé est le son de l'orchestre, les instrumentistes ne sont pas individualisés.

Cependant, les seuls à être individualisés sont le soliste et le chef d'orchestre. « L'orchestre est alors traité dans son ensemble, comme l'instrument du chef d'orchestre, le vrai soliste du concert » (Adenot, 2011). Par conséquent, le rôle du chef d'orchestre est très important dans la réussite et le bon fonctionnement de l'orchestre. Il apporte quelque chose d'essentiel qui intéresse les musiciens de l'orchestre, il les fait mieux jouer en les mettant en valeur individuellement et collectivement. D'où la nécessité pour un chef d'être accepté par les musiciens de l'orchestre, qui eux attendent du chef « humanisme, musicalité et technicité » (Fantapié, 2005, p. 14).

Dans le cadre du projet Démos, le chef d'orchestre malgré son humanisme n'a pas réussi à établir des relations équilibrées avec les musiciens ni à instaurer un bon premier contact avec les enfants. Au fur et à mesure de l'avancement du projet, un énorme gouffre se creusait entre les attentes des musiciens de l'orchestre Démos et ce que le chef leur apportait concrètement.

Les observations menées sur le vif, les données récoltées par la suite vont dans le même sens, le chef n'était pas sur la même longueur d'ondes que les musiciens malgré tous les efforts qu'il a fournis. Les observations montrent qu'il s'est dévoué au maximum, et que son attitude a changé, au moins face aux enfants. Il est descendu de son estrade et s'est mis par terre avec eux lors des répétitions.

Néanmoins, le départ du chef d'orchestre et son remplacement se sont déroulés presque dans la discrétion. Il n'y a pas eu d'explications claires à ce propos mais, d'après les observations de l'équipe de recherche, sa sortie du dispositif a suscité des conversations et des discussions animées.

Après ce départ, une nouvelle cheffe d'orchestre a été recrutée. Dès son arrivée, les observations directes ont souligné son approche pédagogique. Elle encourageait tout le monde : adultes et enfants. Elle avait une posture instituante, un ton autoritaire mais elle était proche et souriante en même temps. Des rencontres ont été mises en place entre coordinateurs, cheffe d'orchestre et intervenants musicaux. Ces réunions ont, entre autres, permis une harmonisation des formes de communication entre les différents intervenants dans ce projet. Lors d'une réunion après son premier *tutti* à Mulhouse, la nouvelle cheffe expliqua à l'équipe que :

« ... dans Démos ce qui est intéressant c'est que chacun puisse s'inspirer des autres d'où l'importance d'être très présent, très actif et d'où la nécessité des échanges entre intervenants. Toute action distrait l'enfant c'est pourquoi il faut que l'adulte soit le plus impliqué dans le processus. Montrer le modèle suffira pour motiver et canaliser les enfants ».

A chaque fois, la cheffe d'orchestre revenait sur les moments vécus avec les enfants en pointant surtout le côté positif, ensuite elle s'arrêtait sur ce qui fonctionnait moins bien, en donnant des directives pour progresser ensemble. Certains intervenants ont apprécié cette nouvelle approche du travail, d'autres regrettaient l'ancien chef. Ce remplacement du chef d'orchestre ainsi que l'approche utilisée par la nouvelle cheffe ont suscité des réactions différentes comme tout changement qui intervient.

## 2.8 Face aux changements

En plus du chef d'orchestre, nous avons aussi appris le départ de la coordinatrice sociale. Pour des raisons professionnelles et personnelles, elle a quitté son poste. Entre temps, diverses personnes se sont défilées essayant d'assurer les tâches variées qui étaient assumées par la coordinatrice sociale. Durant cette période, la coordinatrice locale a dû doubler ses efforts afin de veiller au bon fonctionnement du projet à tous les niveaux. Cependant, il est judicieux de souligner que manifestement sans coordination sociale clairement identifiée, le côté social est un peu compliqué à mettre en place et à suivre uniquement par la coordinatrice du projet qui gère tout le côté organisationnel et qui assure un lien continu entre les différentes instances. D'où la nécessité d'avoir une coordinatrice sociale dans un tel dispositif, elle maintient la cohérence de déploiement du projet.

Outre le départ du chef d'orchestre et de la coordinatrice sociale, il y a eu également celui des deux danseuses. De prime abord, il n'y a pas eu de questionnements autour de leur absence, étant donné que la danse était prioritaire avant l'arrivée des instruments dans l'orchestre. Par conséquent, le groupe a pensé que leur travail dans Démon Mulhouse était fini. Cependant, une nouvelle danseuse a été recrutée ce qui a déclenché des interrogations à ce propos, entre les différents intervenants, ce qui a suscité un désenchantement et une frustration chez les danseuses qui étaient parties. En fait, face à un changement, les personnes concernées essaient de résister et réagissent différemment. Soparnot (2013) avance qu'il y a six facteurs repérés qui expliquent la résistance au changement.

Le premier facteur est lié à une *résistance psychologique*, dans ce cas le changement devient un « puissant stressor » et provoque de l'anxiété chez la personne concernée.

Le deuxième facteur correspond à une *résistance identitaire*, le changement, susceptible de perturber les relations que la personne entretient avec le groupe ou avec l'équipe, provoque donc une remise en cause de son identité.

C'est d'une *résistance politique* dont relève le troisième facteur. Les personnes concernées par le changement refusent d'être manipulées et donc elles essaient de l'infléchir ou de l'orienter dans un sens plus favorable pour eux.

Le quatrième facteur atteste d'une *résistance collective*. Parfois, le changement peut briser le système des normes du groupe et donc les individus vont mettre en place des stratégies résistantes pour que le changement ne puisse compromettre leur dynamique de groupe.

Le cinquième facteur se rapporte à la *résistance culturelle*. Le changement est susceptible de perturber les valeurs portées par le groupe, la culture et les représentations des individus au sein du groupe ou de l'organisation peuvent diverger avec ce que le changement apporte d'où la résistance afin de défendre ce en quoi ils croient en tant que groupe.

Le dernier facteur s'inscrit dans une *résistance cognitive*. Il s'agit des compétences et des connaissances. Le changement inflige parfois l'apprentissage de méthodes et de techniques nouvelles. Les individus résistent car ils ont peur, de ne pas réussir leurs nouvelles missions, ou de ne pas avoir les qualifications exigées pour leurs nouvelles tâches (Soparnot, 2013, p. 27-29).

En effet, les personnes confrontées au changement se sentent parfois abandonnées ou trahies, d'où l'importance du rôle des responsables de groupe ou de projet à qui il leur incombe le fait de savoir prendre en considération les préoccupations des personnes concernées.

Il est nécessaire de bien piloter et de bien introduire le changement dans le groupe, de ce fait la résistance est atténuée et le changement devient une opportunité pour apprendre et apprendre à apprendre. Il s'agit dès lors d'un « *changement réflexif par apprentissage* » qui est fondé sur « les trois piliers suivants : le changement participatif, la notion d'apprentissage et les relations entre les membres d'un groupe » (Revel, 2004).

Puisque nous abordons l'apprentissage, revenons un peu aux rapports établis entre les acteurs de Démos à Mulhouse et les professionnels de l'Education Nationale dans les écoles concernées par Démos.

## 2.9 Implication des écoles dans Démos

« Engager l'autre dans un processus de changement ne peut s'effectuer sans être engagé aussi dans une telle aventure. Si c'est de la synergie entre deux acteurs que résulte la mise en mouvement, il en résulte, pour le professionnel, de s'impliquer, au-delà de ses savoir-faire, aux côtés de l'accompagné ce qui signifie se mettre lui-même en mouvement en tant que personne » (Paul, 2019, p. 99).



Depuis le lancement de D emos   Mulhouse, un partenariat s'est mis en place entre la Philharmonie de Paris, la collectivité mulhousienne et l'Education Nationale. En conséquence, les ateliers D emos ont eu lieu dans les établissements scolaires mulhousiens retenus, pendant deux heures sur le temps scolaire, et deux autres heures sur un temps extrascolaire également au sein des écoles choisies. L'objectif principal de ce partenariat est de r fl cher ensemble au rayonnement que provoque D emos au sein des écoles et notamment auprès des classes des enfants concernées par D emos. Il est question de se coordonner par rapport aux projets relatifs   l'accès   la culture d j   existants sous couvert de modifications.

Ainsi, il y a eu des réunions entre les représentants de la ville de Mulhouse, les inspecteurs de l'Education Nationale, les directeurs des écoles élémentaires concernées par D emos et les responsables pédagogiques nationaux de D emos. Par la suite, la conseillère pédagogique en éducation musicale en lien avec les inspecteurs de l'EN, a mis en place une valise pédagogique « Formation D emos » (cf. annexe IV). A l'intérieur de celle-ci se trouvent une synthèse des références et des ressources en guise de guide pour les professionnels des écoles afin qu'ils puissent monter en parallèle des projets en harmonie avec D emos.

Après plusieurs négociations lors des comités de pilotage, grâce aux apports de la coordinatrice sociale et les concertations avec les partenaires, un carnet de route (cf. annexe V) intitulé « A Mulhouse : Mon D emos   moi » a vu le jour.

Il s'agit d'un outil pédagogique constitué d'une cinquante de pages qui a été distribué   chaque enfant participant au projet. Au fil des pages de ce carnet, les enfants ont pu s'exprimer, dessiner, découvrir, apprendre et faire des liens avec le monde musical et orchestral. Cet outil retrace également les moments forts, pour chaque enfant qui a vécu cette aventure, par le biais de photos individuelles et collectives (dispensées par le service communication dédié   D emos Mulhouse).

De plus, il était prévu de faire un usage pédagogique des outils de communication D emos (photos et vidéos des temps forts et des ateliers) afin de montrer au sein des écoles participantes ce que font les enfants D emos. Ainsi, quatre cents élèves de CM2, des sept écoles concernées par D emos, ont été invités   venir assister   un *tutti* auquel ont participé les enfants D emos.

Le nouveau chef de chœur a fait vivre avec dynamisme ce moment : avant chaque morceau, un des enfants D emos présentait et expliquait ce qui allait être joué   ses copains en public. Il y a

également eu, le jour de la restitution, un temps collectif où les enfants Démos ont chanté avec tout le public présent.

D'ailleurs, nous avons aussi pu noter une grande collaboration entre le conservatoire et la collectivité de Mulhouse pour préparer la rentrée en musique. L'EN a souligné la réactivité du conservatoire et de la collectivité mulhousienne dans l'organisation de cette rentrée et en particulier l'implication des dumistes. Ces derniers ont également animé des ateliers de musique en septembre 2017, les ateliers Démos ne reprenant dans les écoles qu'en octobre 2017. Ils se sont investis afin que les ateliers fonctionnent bien et ils y ont même apporté leur touche personnelle. Ces quatre séances musicales proposées avec les dumistes sont pensées comme un travail de remise en route pour les enfants Démos, s'articulant autour de quatre axes :

- Le premier axe : un travail vocal autour des jeux et d'explorations qui sollicitent les paramètres de la voix ; un travail technique sur le soutien, la respiration, la posture physique et l'apprentissage de chants à une voix avec un travail d'articulation, de musicalité...
- Le deuxième axe : un travail d'expression corporelle basé sur le ressenti de la pulsation, du phrasé et des carrures rythmiques
- Le troisième axe : des jeux musicaux favorisant l'écoute, la concentration, la mémorisation des sons et des timbres
- Le quatrième axe : les écoutes d'œuvres musicales pour l'ouverture culturelle et l'acquisition d'un langage musical : nom d'instruments et des compositeurs, genres musicaux à travers l'histoire et la géographie, ....

Cela a permis aux enfants de Démos Mulhouse qui avaient arrêté en juin 2017 pour les vacances d'été, de se replonger dans un bain musical afin d'être prêts à reprendre le travail avec leurs professeurs Démos. Il est à souligner également le rôle important assuré par les médiateurs sociaux lors de ces exercices avec les dumistes.

Cependant les dumistes n'ont pris les enfants en charge qu'une heure par semaine, or il était prévu que les ateliers Démos se déroulent sur une durée de deux heures par semaine. C'est pourquoi il a alors été envisagé un temps de prise en charge par des animateurs de la ville en lien avec le Projet Réussite Educative. Depuis le lancement de Démos en février 2017 à juin 2017, le constat exprimé par la majorité des acteurs Démos au sein des sept établissements scolaires était le suivant : les ateliers d'apprentissage musical devenaient quelques fois très

bruyants et les enfants semblaient parfois dispersés et peu captifs aux consignes des intervenants. Les acquisitions paraissaient quelquefois ralenties en raison d'une dynamique de groupe qui rendait difficile la concentration individuelle ; et aussi à cause de certains comportements individuels inadaptés voire agressifs de la part de certains enfants. Les porteurs du projet de Mulhouse ont alors été amenés à sensibiliser davantage les enfants sur l'importance du travail de concentration nécessaire avant tout apprentissage. Apprendre à se concentrer, c'est apprendre à mobiliser son énergie et ses facultés intellectuelles pour réaliser une tâche donnée. Sans concentration, l'enfant ne peut s'inscrire efficacement dans un processus d'apprentissage. Il a alors été mis en place, lors des temps éducatifs de septembre 2017, en complément avec les interventions des dumistes, des ateliers intitulés « Jouer à se concentrer », à raison de quatre séances d'une durée d'une heure.

D'après les retours des animateurs et des médiateurs sociaux, cette expérience a été très positive. Selon eux, un impact favorable sur les enfants en termes de développement de la capacité d'écoute et par conséquent de concentration a été observé ; en particulier ils mentionnent la prestation des enfants lors du premier concert en décembre 2017 qui témoigne de l'amélioration nette de leur comportement en la matière. Globalement, la dynamique de groupe a favorablement évolué dans toutes les écoles, point qui a également été souligné par la Philharmonie de Paris lors de leur présence à Mulhouse pour le premier concert.

En ce qui concerne les liens étroits entre Démos et les écoles, nous avons déploré le fait que malgré les efforts des inspecteurs de l'EN et ceux des acteurs de la collectivité, il n'y a pas vraiment eu une réelle implication au niveau du personnel enseignant des écoles concernées vis-à-vis de Démos. Nous avons noté la présence timide de certains enseignants obligés parfois d'accompagner les enfants Démos aux *tutti* à la place des directeurs, et les réunions de régulation qui ont eu lieu trois fois par an, ou encore lors de certains projets menés en parallèle dans les écoles, mais sans réelle concertation entre enseignants de l'école et intervenants de Démos. Par conséquent, nous ne pouvons pas vraiment parler d'un réel rayonnement du dispositif Démos au sein des établissements scolaires.

Malheureusement, dans le cadre de cette étude, les directeurs et le personnel enseignant, dans les sept écoles, n'ont pas été questionnés à propos de leurs perceptions à l'égard de Démos à cause du facteur temps et en raison de la charge importante du travail mené sur le terrain. Nous avons pu échanger succinctement avec certains directeurs d'une manière informelle lors des ateliers et des *tutti*, c'est pourquoi nous estimons que c'est une piste qui mérite d'être approfondie dans d'autres recherches autour de Démos.

Revenons à présent aux liens qui ont pu se tisser entre les acteurs, dans les ateliers et durant les temps forts de Démos Mulhouse. Ont-ils noté et apprécié leurs échanges réciproques ?

## 2.10 Echanges réciproques

Mauss (1924, dans Eneau, 2011) est le premier à révéler la place importante du principe de réciprocité (donner, recevoir et rendre) dans la constitution du lien social.

La réciprocité repose sur un principe simple « chacun donne et reçoit à tour de rôle sans rechercher l'équivalence qui laisserait au calcul et à la logique comptable le soin de réguler les relations » (Poirier, 2016, p. 78). La réciprocité dépasse l'individualisme et le mécanisme relationnel du donnant-donnant. Elle ne s'intéresse pas au bénéfice individuel en priorité.

Ce qui importe en particulier c'est l'être-ensemble fructifié par la rencontre. Dans la réciprocité, chacun est reconnu comme capable d'intégrer ce qu'il reçoit, de se l'approprier et de fournir une réponse dont il est l'auteur.<sup>18</sup>

« Dans le don, l'objet échangé est au service du lien qu'il instaure (le lien est voulu pour lui-même), tandis que dans l'échange marchand, c'est le lien qui est au service de l'objet échangé » (Godbout et Caillé, 1992, dans Gagnon, 1997). Malinowski (1932, dans Cattacin, 2001) constate que « l'échange et la réciprocité ne sont pas guidés par des intérêts immédiats, mais par une moralité et une confiance exigées par la vie en société ». Il existe selon lui « une morale généralisée de la réciprocité », il évoque la réciprocité dans cette morale comme « l'obligation d'offrir une compensation pour des dons ou des avantages reçus ». La réciprocité est considérée comme un « fait créateur de lien social, de la responsabilité et de respect » (Polanyi, 1977 dans Cattacin, 2001).

Dans le cadre de Démos Mulhouse, chant, danse, expression corporelle, mimétisme, découverte d'un instrument, oralité, passage à l'écriture et aux pupitres et partitions retracent le travail artistique du projet Démos. Enumérées de la sorte, les étapes de ce parcours paraissent faciles et sans complexité ! Cependant, pour mettre en œuvre les objectifs principaux de Démos, il a fallu, comme cela a été décrit dans les parties précédentes, des concertations entre adultes, des échanges, des concessions, des adaptations... La question qui se pose néanmoins, c'est comment ces intervenants artistiques et sociaux ont conçu leurs relations avec les enfants tout

---

<sup>18</sup> Ce passage fait partie d'un article rédigée par mes soins en 2018. (Abou Nasr, 2018)

au long de ce parcours. Qu'est-ce qu'ils croient avoir enseigné à ces enfants et que pensent-ils avoir appris de leur part ?

« Qu'est-ce que je pourrais dire... ? De la joie, du bonheur de la part des enfants, de la pédagogie aussi, enfin il y a des moments où j'ai l'impression d'être moi l'élève et eux le professeur. Et... voilà. Enfin, de l'évolution qu'il y a encore à faire et à prendre » (musicien du conservatoire).

« Mais ce n'est pas évident je trouve de gérer un groupe d'enfants, avec un instrument, puisque l'instrument ce n'est quand même pas facile à tenir. Pour les instruments à cordes, il y a la technique de l'archet, le positionnement de la main, donc il faut aller de l'un à l'autre, il y a un petit souci de discipline aussi mais qui est traditionnel chez un nombre d'enfants comme ça. Ils sont souvent un peu excités, impatients de jouer, chacun dans leur coin » (musicien de l'orchestre symphonique).

« J'ai donné du temps c'est tout de l'énergie parce qu'il faut quand même de l'énergie, que cela soit physique ou mentale parce que suivre avec les enfants, j'apprends aussi avec et du coup je leur donne de cet apprentissage-là. C'est pour cela quand je reprends les positions si les notes ne sont pas bonnes et que les musiciens sont occupés avec un autre enfant je peux faire ça. Il faut aménager les salles, il faut les monter les redescendre, quand un enfant ne peut pas prendre son instrument je dois le lui porter voilà c'est le temps » (médiatrice sociale).

« Et je le dis, je tire mon chapeau parce que ce n'est pas évident, surtout quand on est au *tutti*, là comme ça, quand on est dans l'orchestre n'y a pas de pause, c'est-à-dire qu'ils viennent le matin jusqu'à presque midi, écouter la cheffe d'orchestre dicter ce n'est pas facile et ils tiennent ces enfants. Souvent c'est vrai dans les ateliers on les engueule « faites ceci, faites cela » mais ça ne va pas, mais ils reproduisent tous en groupe, au niveau des *tutti*, des stages, vraiment je, on est pris. On voit que ce qu'on leur donne aux ateliers ce n'est pas dans le vent. Ils assimilent ça, ils nous le rendent bien et je suis très très fière d'eux » (médiatrice sociale).

Selon les propos des intervenants, lors de cette aventure Démos, il y a eu des moments magiques durant lesquels tout le monde avait des étoiles plein les yeux, des instants de créativité et d'improvisation, des temps d'écoute bien attentive. Mais il y a également eu des temps de confusion, des problèmes de discipline, des disparités dans les capacités d'attention et de concentration et des moments de fatigue et de démotivation.

Parfois il a même fallu avoir recours à des signatures de contrats individuels Démos (cf. annexe VI) mis en place spécialement par la coordinatrice sociale, en concertation avec les différents acteurs impliqués, afin d'atténuer les problèmes de comportements inappropriés. Bien évidemment, les enfants tentent parfois de mettre en cause l'autorité des adultes, et les réactions des adultes face à de tels essais varient selon les profils des intervenants et leurs caractères. Cela dépend également du fait d'avoir eu des expériences antérieures avec des groupes d'enfants ou non.

« J'ai appris à découvrir beaucoup d'enfants d'un coup. Ben moi j'aime bien, j'aime beaucoup les enfants... on apprend aussi beaucoup d'eux. On est là pour leur apprendre certaines choses, on est là pour eux, on voit des tempéraments, on découvre des enfants timides, d'autres qui sont plus bagarreurs mais en fait qui sont très sensibles aussi. Et des fois ils se battent pour se défendre ou pour exister, je ne sais pas... c'est un peu compliqué. Ce n'est pas évident... » (musicien du conservatoire)

« Comment je pourrais décrire ça, il y a beaucoup de choses à décrire... ben déjà d'un point de vue personnel, c'est vrai que mon métier est loin du contact avec les enfants donc c'était quand même un petit peu... je n'ai pas d'enfants moi-même et pas de petit frère du coup c'était... Oui un peu une découverte. Maintenant ça va beaucoup mieux. Ben oui parce que c'est avant tout des enfants à qui on apprend la musique, mais c'est avant tout des enfants » (musicien du conservatoire).

« Quand il y avait la danseuse, c'était super, il y a vraiment eu un bon contact avec les élèves, j'ai trouvé ça très intéressant, un peu... moi j'étais un peu perdu mais j'ai trouvé ça très très bien. Après, à partir du moment où on a eu les instruments, et qu'il fallait les essayer, j'ai trouvé ça un petit peu plus... compliqué » (musicien de l'orchestre).

« Bon après voilà, y a comme dans tous groupes d'enfants, y a des hauts et des bas parce que les caractères de Démos c'est quand même très chronophage et euh y a quand même des hauts, des bas mais après dans l'ensemble, quand par exemple hier soir, on a eu un concert des cuivres au conservatoire, quand on a cette finalité, qu'on voit les enfants sur scène, là on se dit « ah ouais, là c'est bien ! Je participe à ce projet et c'est quand même quelque chose de top quoi » (médiatrice sociale)

Tout semble remis en question dans cette aventure Démos, entre autres :

La place des musiciens dans l'atelier : sont-ils là uniquement pour transmettre leurs savoirs musicaux et leur passion de la musique ? S'occupent-ils exclusivement de la musicalité, de la justesse du son et/ou de la posture des enfants quand ils jouent ? Est-ce qu'ils s'interrogent à un moment quelconque sur ce que ces moments partagés avec les enfants leur apportent en dehors de l'apprentissage de la musique ? Et concernant les enfants difficiles, les musiciens se sont-ils seulement intéressés aux raisons implicites de tels comportements perturbateurs ? Sont-ils les représentants du volet éducatif de Démos ?

Le rôle des médiateurs sociaux : Sont-ils là uniquement pour *faire la police*, représenter la loi, mettre des limites ? Ou bien sont-ils plus proches des enfants puisqu'ils partagent en commun le fait de *ne pas être musiciens* ? Se sentent-ils être dans l'atelier seulement au second plan ? Ont-ils aux yeux des enfants le même rôle que les musiciens ? Sont-ils les responsables de la vie du groupe dans les ateliers, alors que dans leur mission il ne leur est pas demandé de s'investir dans les apprentissages ? Sont-ils les représentants du volet social de Démos ?

Il n'y a pas des réponses concrètes et directes à toutes ces interrogations mais certaines questions trouvent leurs réponses dans les entretiens, dans les propos des intervenants ou dans ceux des enfants, d'autres restent sans réponses et invitent à la réflexion...

« Très bien, dans le sens où je pense avoir développé un bon contact avec les enfants, alors ce n'était pas évident avec tous, certains étaient en retrait, mais c'est vrai qu'en l'espace de quelques semaines, il y a des liens qui se tissent, on sent les enfants qui sont de plus en plus à l'aise, donc c'est très agréable, on sent vraiment qu'il y a un échange donc c'est très constructif. Du point de vue disciplinaire, c'est vrai que ce n'est pas évident de canaliser, de capter leur attention donc ça demande vraiment un temps de préparation et d'être toujours attentif à la réaction de chacun, d'arriver à les motiver, à les féliciter aussi, d'être toujours dans cet esprit positif » (musicien de l'orchestre).

« Par exemple, l'adulte relais participe aux exercices ou aux jeux qu'on propose, ce qui justement met un peu plus d'interactions entre les enfants justement et les adultes. Et du coup ça rapproche humainement » (musicien du conservatoire).

« Je fais l'animatrice pour moi hein pour moi c'est l'animatrice, tout simplement. Je ne fais rien d'autre. J'encadre les enfants, ils vont aux toilettes, ils mangent leurs goûters euh on prend le bus euh que de l'encadrement, l'anima...enfin animatrice mais pas en animation, ça je ne fais rien, qu'on me dit, quand y a les petites pauses, est-ce que je... on va jouer au ballon enfin eux ils jouent moi je les regarde, en fait je ne fais rien » (médiatrice sociale).

« Pour moi on a un rôle de régulateur euh par rapport au groupe et à l'individu, l'enfant en tant qu'individu et le groupe. On a ce rôle-là et puis de gestion aussi, on gère beaucoup tout ce qui est conflits. Autant je dirai par rapport au groupe, éventualité par rapport à certains enfants, pas par rapport à certains enfants et aux musiciens et ou même par rapport à moi et euh...on a aussi un rôle...je trouve que ...après c'est peut-être par rapport à ma formation initiale euh je trouve important qu'on ait que le rôle de gestionnaire de groupe et de régulateur de groupe, il ne faut pas qu'on fasse que ça, je pense qu'on devrait faire plus aussi de l'animation » (médiatrice sociale).

« Jusqu'à présent je l'ai trouvé très effacé. Alors... c'est bien d'un certain côté, mais en même temps, ça dépend. C'est-à-dire que ça me permet aussi de gérer de la manière dont je veux, et d'avoir aussi la main un petit peu... voilà. Mais en même temps, par exemple pour ce qui est des temps de pauses pendant le cours... Là, j'estime que ce n'est plus mon rôle de m'occuper des enfants. Et donc c'est là où je trouve que, bon... je crois qu'ils ont eu aussi deux, trois... discussions, et c'est là ou peut-être il faudrait voir un peu. Parce que c'est bien qu'il y ait quelqu'un, parce qu'elle les connaît un petit peu, donc du coup ça peut... bon jusqu'à présent il n'y a pas eu vraiment de clash, de conflit... les gamins sont plutôt à l'écoute » (musicien de l'orchestre)

Ces extraits tirés des entretiens menés auprès des intervenants artistiques et sociaux semblent bien décrire leur vécu avec les enfants, dans les ateliers et durant les temps forts. Des liens profonds se nouent entre les enfants et les adultes, et parfois entre les professionnels eux-mêmes, malgré les différences de statut, ils communiquent. « Communiquer c'est entrer en

relation avec l'Autre ». De la sorte, une part de soi-même est mise en jeu, « donnant de soi et parallèlement recevant de l'autre » (Abdallah-Preteuille et Porcher, 2005).

Dans D emos   Mulhouse, il est ind eniable que ce sont les intervenants artistiques qui d etiennent les savoirs et que les m ediateurs sociaux repr esentent le champ social. Faut-il pour autant oublier la dimension de socialisation dans le champ de l'éducation, et la dimension éducative dans le champ social ? Dans l'éducation il n'y a pas que la transmission des savoirs qu'il faut prendre en compte, il y a tout l'aspect relationnel, les attitudes, les valeurs... Dans les interventions sociales, nous pouvons noter qu'il y a également des apprentissages informels, un apprentissage sur soi, des actions éducatives...

D'ailleurs, durant les entretiens, les intervenants artistiques et les m ediateurs sociaux ont évoqué tout ce qu'ils ont pu dispenser mais aussi ce qu'ils ont reçu en retour tout au long de ce projet. La majorité des intervenants dit avoir consacré  norm ement de temps, d'énergie et d'amour... Une m ediatrice sociale déclare avoir « tout donné » au moins tout ce qu'elle sait faire :

« Moi je pense que personnellement j'ai donné tout ce que je sais faire, voilà apr es si tu veux parler de ce que j'ai attribué...euh...en fait c'est donner aux enfants l'envie de toujours apprendre...tu vois...les motiver tout le temps et donner l'envie aux parents aussi » (m ediatrice sociale).

Un musicien du conservatoire dit aussi avoir « donné de sa personne » :

« Ah...moi...je pense que ce qu'on donne avant tout c'est ben de sa personne. Voilà, c'est- -dire que...lorsque je vois la petite qui n'est pas...qui n'est pas, on va dire   l'aise, on essaie de créer une relation, de créer un contact, voilà. C'est le contact qu'on essaie de donner et puis de donner de l'ambiance, quelque chose d'amical. Je pense qu'avant de faire de la musique, il faut une relation amicale, c'est la priorité. Parce que si l'enfant n'accroche pas avec vous, ça c'est pour tous les professeurs, ça ne marche pas » (musicien du conservatoire).

Un musicien de l'orchestre déclare avoir « donné de la patience » mais confirme avoir surtout beaucoup appris en même temps :

« J'espère que j'ai...enfin j'ai essayé de transmettre un petit peu ma passion, enfin bon c'était un petit peu compliqué dans ce genre d'ateliers, mais...en fait je dirais, je ne sais pas si j'avais vraiment donné grand-chose. Pour être sincère, ce n'est pas négatif ce que je dis, mais pour l'instant...j'ai plutôt beaucoup appris et donné, bon j'ai donné ma patience... » (musicien de l'orchestre symphonique).



Presque tous les adultes interviewés ont confirmé avoir beaucoup reçu durant les trois ans du projet Démos à Mulhouse. Une médiatrice sociale dit avoir énormément appris durant cette expérience :

« Ben ce que j'ai reçu , j'ai reçu beaucoup de choses, j'ai quand même appris énormément, ben déjà euh d'encadrer un groupe d'enfants, après euh ça m'a permis dans mon métier de connaître des situations pas forcément évidentes par rapport aux familles aussi, du coup ça m'a permis aussi de me renseigner, de me former sur certaines choses aussi je pense, vraiment, ça m'a, ça m'a...Oui ça m'a vraiment permis euh d'évoluer aussi dans mon travail, mais dans le bon sens justement pour pouvoir aussi se remettre soi-même en question sur certaines choses... » (médiatrice sociale).

Un musicien de l'orchestre dit avoir pris du plaisir dans le travail avec les enfants :

« J'ai reçu...ben de l'amour aussi...du rire, on rit beaucoup. Et puis, j'ai reçu de la motivation. Un moment, j'avais un petit peu un coup de mou et puis c'est eux qui m'ont aussi motivé » (musicien de l'orchestre symphonique).

Un musicien du conservatoire pense avoir donné et reçu en même temps, il confirme qu'il n'arrive pas à quantifier son expérience :

« Qu'est-ce que j'ai donné ?... J'ai donné beaucoup de sueur. Je ne sais pas, je pense qu'on a donné...de la bonne humeur, ce sont des choses qu'on peut donner...des connaissances, c'est quelque chose qu'on peut aussi donner. Après on a reçu de la bonne humeur aussi. Globalement, c'est un partage...ça se suffit en soi en fait. C'est ce qu'on en attend. Du coup moi je fusionne les deux parce que pour moi c'est indissociable, on donne et on reçoit, c'est obligatoire. Ben ce n'est pas quantifiable, c'est dur...C'est vraiment compliqué. Je ne sais pas...l'expérience ce n'est pas quantifiable, on reçoit de l'expérience, c'est impossible à quantifier parce que c'est quelque chose d'immatériel l'expérience » (musicien du conservatoire).

Tout bien considéré, le dispositif Démos à Mulhouse ne serait-il pas un projet portant des valeurs partagées dans une dynamique partenariale entre l'éducatif, le culturel et le social ? Pour essayer de mieux comprendre, revenons un peu sur les temps forts de cette aventure à Mulhouse.

## **2.11 Temps forts de Démos Mulhouse**

Il est à signaler que toute la partie d'avant-projet n'est pas prise en compte parmi les temps forts (à savoir ce qui s'est joué dans les coulisses de Démos : le montage du projet, sa présentation à la philharmonie, sa présentation aux directeurs des écoles retenues, le recrutement des intervenants et des enfants, le partenariat avec le laboratoire de recherche...) Il s'agit là de retracer avec un regard rétrospectif les principales étapes du projet durant son déploiement à

Mulhouse (cf. Figure 7). Des membres de l'équipe de recherche étaient présents à chacune de ces étapes aussi importantes les unes que les autres. Les observations remontées soulignent des moments riches en émotions pour les adultes et pour les enfants.

Bien évidemment, il y a eu des hauts et des bas, tous ces temps forts n'avaient ni le même rythme ni la même rigueur ni la même ambiance. Il a fallu de la collaboration de la patience et de la persévérance d'après les intervenants. Les porteurs des projets ont tout fait pour qu'il y ait une progression et une évolution au niveau des apprentissages. Il est à souligner également les grands efforts des coordinateurs, pour tout organiser, pour être dans les temps. Ils nous ont informée que les endroits correspondant aux normes et capables d'accueillir un si grand effectif avec une acoustique adéquate ne sont pas si faciles à trouver et à réserver.

Date	Temps fort et lieu
➤ Les 22 et 23 février 2017	➤ Lancement du projet lors d'un stage intensif
➤ Du 03 au 07 avril 2017	➤ Remise officielle des instruments dans les écoles en présence des familles
➤ Le 10 mai 2017	➤ <i>Tutti</i> au gymnase Drouot
➤ Les 23 et 24 octobre 2017	➤ Stage au gymnase et à l'école Drouot
➤ Le 24 novembre 2017	➤ <i>Tutti</i> au Gymnase Drouot
➤ Le 16 décembre 2017	➤ Premier concert Démos à la Filature
➤ Le 11 janvier 2018	➤ Les vœux du maire au Palais des Sports
➤ Le 9 février 2018	➤ <i>Tutti</i> au Gymnase Drouot
➤ Le 26 mars 2018	➤ <i>Tutti</i> au Gymnase Drouot
➤ Les 23 et 34 avril 2018	➤ Stage au Gymnase Montaigne et au Conservatoire
➤ Le 26 mai 2018	➤ <i>Tutti</i> au Gymnase Drouot
➤ Le 30 mai 2018	➤ Participation de l'Orchestre Démos Mulhouse à Uniday (la journée de l'engagement solidaire des enfants et des jeunes, organisée par l'UNICEF <sup>19</sup> ) au Gymnase Drouot
➤ Le 08 juin 2018	➤ <i>Tutti</i> au Gymnase Drouot
➤ Le 28 juin 2018	➤ <i>Tutti</i> vents au Conservatoire
➤ Le 28 septembre 2018	➤ <i>Tutti</i> au Gymnase de la Doller
➤ Le 13 octobre 2018	➤ Deuxième Concert Démos à la Filature
➤ Le 12 décembre 2018	➤ Partielles au Conservatoire
➤ Le 13 février 2019	➤ <i>Tutti</i> au Gymnase Drouot
➤ Les 07 et 08 mars 2019	➤ Stage au Palais des Sports
➤ Le 06 avril 2019	➤ <i>Tutti</i> au Gymnase Drouot
➤ Le 24 mai 2019	➤ <i>Tutti</i> au Gymnase Drouot
➤ Le 17 juin 2019	➤ <i>Tutti</i> au Gymnase Drouot
➤ Le 23 juin 2019	➤ Concert final à la Philharmonie de Paris

Figure 7 Principales étapes du projet Démos

Le voyage à Paris était l'apogée du projet. Les enfants étaient heureux, il y a eu plein de retours positifs dans le public. Selon la coordinatrice du projet, les retours de la Philharmonie ainsi que les retours politiques à Mulhouse (le maire, son adjointe et ceux qui étaient présents du comité de pilotage) furent très positifs. Tout le monde s'accorde sur le fait que c'était une belle prestation, cohérente malgré le niveau primitif des enfants. D'après les coordinateurs, « la pièce contemporaine était difficile à aborder et difficile à faire travailler pour les musiciens et pourtant le résultat était chouette ». Les enfants étaient concentrés. En coulisse c'était long mais avec la

<sup>19</sup> United Nations International Children's Emergency Fund, soit Fonds des Nations unies pour l'enfance.

cheffe de chœur il y a eu des temps de relaxation et un temps improvisé lors duquel les professionnels ont joué des pièces douces.

En revanche, le voyage à Paris en lui-même s'est avéré compliqué. Cent vingt enfants et trente adultes (coordinateurs, médiateurs sociaux, parents d'enfants et bénévoles) ont pris des bus pour aller de Mulhouse à Paris. Mis à part le long trajet, le fait de se déplacer tous ensemble au sein même de Paris était ambitieux. Selon les organisateurs, « il ne fallait pas prévoir un programme si chargé pour un effectif si grand ». L'accompagnement était assuré par des parents et des médiateurs sociaux, mais les coordinateurs pensaient qu'il aurait fallu prendre des animateurs professionnels. Les enfants ont adoré, cependant les adultes se sont beaucoup plaints. Toutefois, au final, les avis et qualificatifs que nous avons enregistrés aussi bien de la part des grands que des petits étaient très positifs, le concert à Paris a été un temps fort de joie, de partage et de fierté.

Toute cette aventure a pu voir le jour grâce à des partenaires ayant soutenu Démos à Mulhouse.

## **2.12 Démos et ses partenaires à Mulhouse**

Depuis la concrétisation du projet dans les coulisses, et dans toute la partie avant-projet, la ville de Mulhouse a cherché à avoir d'autres partenaires financiers qui les rejoindraient dans cette aventure. Ces partenaires n'ont pas été laissés à l'écart. Il y a eu une volonté dans le comité de pilotage de les associer au projet afin de les valoriser et de les remercier.

En présence du maire et de son adjointe déléguée à l'éducation, des conventions avec les partenaires ont été signées d'une manière solennelle dans l'une des sept écoles, avec une petite présentation préparée par les intervenants et les enfants Démos de cette école.

Les partenaires ont été invités officiellement aux concerts Démos, et une séquence a été spécialement réfléchi et organisée pour célébrer avec eux les moments d'après concerts. Certains partenaires avec des membres du comité de pilotage ont même fait des passages rapides lors des *tutti* pour observer les enfants répéter et jouer en orchestre.

Il y a également eu une présence et une participation d'un des partenaires lors du colloque scientifique organisé par l'Université de Haute-Alsace à Mulhouse autour de Démos. Outre le soutien des partenaires, Démos à Mulhouse a bénéficié d'un levier essentiel pour rayonner au niveau local et régional, il s'agit de l'équipe chargée de la communication.

## 2.13 Démos Mulhouse, communication et médias

Dès le démarrage du projet et au moment des réunions du comité de pilotage, il y a eu une volonté manifeste de monter en puissance la communication avec la presse, de les informer sur le dispositif Démos et son déploiement à Mulhouse. Ainsi, une équipe chargée particulièrement de la communication a été désignée. Par conséquent, des photographes étaient présents presque à chaque temps fort. Des journalistes et reporters sont également passés. Des articles sont sortis dans les journaux locaux et en ligne, des reportages ont été diffusés sur des chaînes de télévision (cf. annexe VII). D'ailleurs, il y a eu un passage de Démos Mulhouse dans une émission intitulée « Trois petits tours et puis s'en vont ! », organisée par la radio MNE et animée par une orthophoniste et écrivaine à Mulhouse. Bien évidemment, la communication autour d'un projet est importante pour le mettre en valeur et relayer ses actualités.

Cependant, à Mulhouse cette communication était bien motivée par des enjeux politiques : en mettant Démos sous la lumière des projecteurs, la collectivité cherchait à promouvoir une image positive de la ville de Mulhouse et les activités de ses élus. Néanmoins, des questions restent en suspens, de février 2017 à juin 2019, les enfants ont vécu une aventure extraordinaire et après ? Comment maintenir leur implication et leur motivation ?

## 2.14 Après-Démos à Mulhouse

Cent-vingt-et-un enfants ont démarré en février 2017 mais ils étaient cent-huit enfants sur scène à la Philharmonie de Paris en 2019. La majorité des enfants qui sont partis, a arrêté pour des raisons de déménagement. Il y a eu grâce aux coordinateurs du projet un suivi de ces enfants afin qu'ils soient intégrés dans d'autres Démos s'ils le souhaitaient. Seulement deux ou trois enfants uniquement sont sortis du projet en raison d'un désistement.

Dès la fin de la première année, des discussions et des échanges étaient au centre des réunions du comité de pilotage pour réfléchir à l'après-Démos pour que le concert à Paris ne soit pas la fin de l'aventure mais le début d'une nouvelle phase. Mulhouse, étant la première ville accueillant ce projet en partenariat avec l'Education Nationale, elle a réussi à développer avec les collèges mulhousiens un cursus spécifique intitulé « Démos Conservatoire ».

Cinquante-neuf des cent-huit enfants qui étaient sur scène à Paris ont voulu intégrer ce cursus-passerelle afin de continuer leur apprentissage musical instrumental, pouvant ainsi garder leur instrument offert par la Philharmonie. Cependant, pour entrer dans ce cursus, les enfants

devaient intégrer un des collèves retenus pour ce projet-passerelle et leurs familles devaient quant à elles participer financièrement en payant la somme de trente euros par trimestre.

Une fois par semaine de 14h à 15h, les enfants feront de la formation musicale (solfège) et instrumentale, avec deux professeurs (un pour le solfège et un pour l'instrument). Ils seront divisés en trois groupes. Pendant ces heures-là, les enfants seront libérés des collèves : Wolf, Jean Massé, Saint Exupéry, Bourzwiller et Bel air. En lien avec les professeurs d'éducation musicale des cinq collèves, de 15h30 à 16h30 les enfants seront en trois groupes en orchestre selon leurs instruments. Les enfants viennent également en semi-collectif d'instruments, trois élèves pour une heure ou deux pour quarante-cinq minutes avec des spécialistes d'instruments. Le chef d'orchestre de « Démon conservatoire » s'occupera également de la deuxième cohorte « Démon 2 » qui a démarré en septembre 2019. Une coordinatrice pédagogique nationale suivra l'évolution de Démon conservatoire en collaboration avec un référent pédagogique du conservatoire de Mulhouse qui chapotera les pratiques collectives afin de garder un fil conducteur. La coordinatrice sociale de « Démon 2 » supervisera également « Démon conservatoire » avec l'aide d'une coordinatrice sociale spécifique pour Démon conservatoire. Il est à souligner que vingt-trois intervenants artistiques de Démon 1 ont continué Démon 2. La majorité des médiateurs sociaux de Démon 1 a également voulu participer à Démon 2.

À la suite de cet aperçu concernant Démon à Mulhouse depuis son démarrage jusqu'au début de sa nouvelle phase, il est temps d'analyser les propos recueillis auprès de ses principaux acteurs.

### **3 Des discours aux interprétations (phase exploratoire)**

La phase exploratoire de cette recherche scientifique vise à comprendre :

*Comment est-ce que les différentes personnes impliquées ou touchées par le projet Démon perçoivent-elles ce dispositif ?*

Concrètement, il s'agit principalement, dans un premier temps, d'analyser les similitudes et les différences dans les perceptions de plusieurs professionnels engagés dans Démon à Mulhouse. Ensuite, l'analyse portera brièvement sur les perceptions et l'engagement des parents des enfants retenus pour participer au projet. Enfin, un bref regard analytique sera porté sur le retour d'expérience récolté auprès des enfants de Démon Mulhouse.

Chaque terrain de recherche constitue en soi un espace unique avec des expériences particulières et du vécu singulier à explorer. En s'engageant dans une recherche, il est indispensable de se doter d'une grande vigilance critique afin de garantir la scientificité et la validité de la recherche. D'où la nécessité d'aller au-delà des premières observations et de rompre avec les suppositions et les préjugés. Dans le cas de Démos Mulhouse, il s'agit de la découverte du monde de l'éducation musicale tout à fait méconnu de notre part, il est question également d'une confrontation avec un Autre, parfois totalement inconnu et éloigné de notre point de vue culturel et/ou social. Par conséquent, il a fallu se munir de divers appuis théoriques afin d'explorer tous les aspects intérieurs et extérieurs de ce projet soulignant les améliorations possibles à différents niveaux. La rencontre avec la nouveauté et avec cette altérité : entre les acteurs eux-mêmes impliqués dans le dispositif, ainsi qu'entre eux et nous, exige un grand effort pour pouvoir faire preuve d'objectivité. C'est pourquoi notre posture de chercheuse dans une telle démarche est questionnée et requestionnée tout au long de cette recherche.

### **3.1 Posture du chercheur**

Lors de la réalisation d'un travail de recherche se révèlent « l'intelligence et les qualités contradictoires du chercheur : intuition, rigueur, connaissances et imagination, sens du réel et de l'abstraction » (Grawitz, 2001, p. 382). Ceci-dit, il est important de souligner que les sciences humaines et sociales (entre autres les Sciences de l'Education : la discipline dans laquelle nos recherches s'inscrivent), étudient la réalité humaine, soit sur le plan individuel, soit sur le plan collectif. Il est impossible de collecter des données de manière optimale et objective sans prendre en compte les biais méthodologiques et subjectifs, tels que les biais culturels, sociaux et cognitifs qui sont directement liés à la subjectivité du chercheur et à son expérience personnelle. Par conséquent, il est important de reconnaître ces biais et de les atténuer autant que faire se peut pour obtenir des données aussi précises que possible. D'où l'importance du recours aux échanges sur les pratiques et sur l'avancée de cette recherche au sein du Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Education et de la Communication (LISEC) tout au long de cette étude sur le terrain.

Ce suivi a permis d'avoir un retour par effet miroir servant à optimiser la collecte et le traitement des données récoltées. D'une part, les formations doctorales multidisciplinaires, le soutien de la communauté scientifique et des collègues du laboratoire de recherche, la prudence, la rigueur, la bienveillance et l'explicitation raisonnée et critique de la subjectivité du chercheur ont réduit autant que possible la tension entre objectivité et subjectivité inhérente à tout travail de

recherche. D'autre part, la communication lors de séminaires et colloques autour de notre étude doctorale a permis d'élargir et de croiser les regards d'autres chercheurs et doctorants travaillant sur des thématiques similaires.

### **3.2 Méthode de recherche**

Cette recherche dans sa phase exploratoire s'inscrit dans une optique compréhensive. En plus des observations, ce sont les retours des personnes impliquées dans ce projet qui sont porteurs de sens et sources de connaissances dans cette étude. Selon les principes de l'interactionnisme symbolique, « on ne peut comprendre l'action des personnes que par la recherche de la signification que l'action revêt pour elles » (Pourtois & Desmet, 2007). Ainsi, la recherche se situe dans une perspective émique qui considère que l'explication du monde peut être fournie par les acteurs (Moussaoui, 2012).

La perspective émique permet d'écouter responsables, intervenants artistiques, médiateurs sociaux, parents et enfants pour comprendre comment ils vivent l'expérience Démon à Mulhouse, quels sens ils y mettent. Sans interprétation préalable, il est question de révéler quelle en est leur lecture. Ensuite, le passage de l'émique à l'étiqque permet de donner un sens aux faits observés en créant des liens entre eux. L'émique se rapporte aux points de vue des personnes interrogées et l'étiqque au point de vue du chercheur (Paillé et Mucchielli, 2013).

Pour recueillir les données pour cette enquête, il a été décidé de construire des grilles d'entretiens semi-directifs et de mener ces entretiens auprès des coordinateurs (cf. annexe VIII), des intervenants artistiques (cf. annexe IX) et des médiateurs sociaux (cf. annexe X). Également, il a été déterminé de concevoir des questionnaires en direction des parents des enfants participant à Démon Mulhouse (cf. annexe XI) ainsi que des questionnaires en direction des enfants eux-mêmes (cf. annexe XII).

### **3.3 Outils de recherche**

Un carnet de bord a été utilisé depuis le démarrage jusqu'au concert final. Sur ce carnet, ont été notées d'une manière permanente les observations durant les ateliers, stages, *tutti* ou même lors des réunions organisationnelles ainsi que les réflexions sur le vif. Cet outil a servi pour garder une cohérence dans le cheminement réflexif sans se perdre d'une année à l'autre.

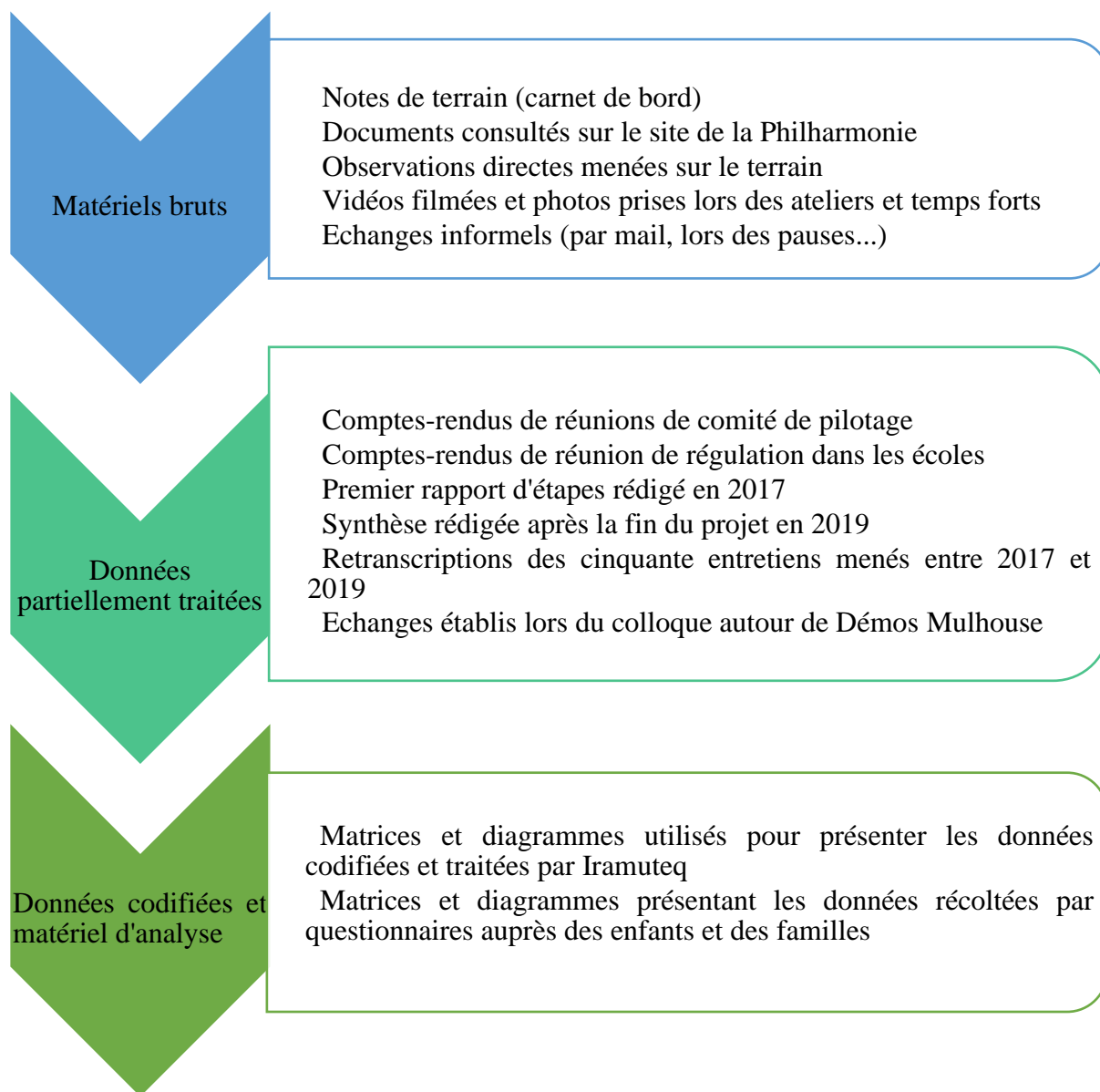


Des photos et des vidéos prises lors des observations sur le terrain se sont avérées très utiles afin de revoir au ralenti certains épisodes de cette aventure et de pouvoir porter, avec du recul, un regard plus objectif et distancié sur ces moments.

Certaines fois, en particulier au démarrage de Démos à Mulhouse, l'observation participante a remplacé la prise de notes sur le vif afin de pouvoir explorer la réalité des ressentis et des vécus dans ce contexte. Cependant, cette observation participante a vite redonné sa place aux observations désengagées afin de garder une distance indispensable pour la reconnaissance de notre rôle et pour que cette proximité ne puisse influencer les réponses des acteurs lors des entretiens. D'ailleurs, Mucchielli explique à ce propos qu'« être trop impliqué empêche souvent de pouvoir ou de vouloir poursuivre l'analyse de la situation que l'on vit » (Mucchielli, 2015, p. 148). Des données ont été recueillies lors des entretiens semi-directifs avec les acteurs ou également par le biais de questionnaires adressés aux enfants et leurs familles. De plus, les retours des enfants (dessins ou réponses à des questions) ont été recueillis pendant les ateliers avec les professionnels à la suite de moments forts du projet.

Des échanges informels ont eu lieu en présentiel, « entre deux portes ». En outre, le fait de figurer dans la liste de diffusion des mails au niveau de la coordination sociale et de la coordination artistique a permis de suivre les différentes conversations échangées par voie électronique. L'historique de ces échanges a été d'une grande utilité pour accompagner l'évolution des acteurs et l'avancement du projet ; sans oublier les comptes rendus du comité de pilotage, des réunions de régulation, des réunions de formation... ainsi que tous les échanges établis lors du colloque scientifique à l'Université de Haute-Alsace ayant Démos comme axe de gravité. Ces divers supports ont bien alimenté la réflexion, permis une triangulation des sources ((Pourtois & Desmet, 2007), et contribué à l'avancement de cette recherche (cf. Figure 8).

A présent, passons au traitement de toutes ces données récupérées lors de la phase exploratoire.



*Figure 8 Index des principales données de la phase exploratoire*

## 3.4 Analyse des données de la phase exploratoire

### 3.4.1 Analyse lexicométrique des entretiens auprès des professionnels

Grâce aux grilles d'entretiens constituées et prétestées auparavant pour les coordinateurs, les intervenants artistiques et les médiateurs sociaux, cinquante entretiens semi-directifs ont été menés sur le terrain. Nous avons tenté de minimiser autant que possible les facteurs pouvant impacter le déroulement de ces entretiens. Etant donné que tous les entretiens n'ont pas été menés par la même personne, nous avons veillé à avoir un temps d'échanges et d'harmonisation en équipe avant de les effectuer, afin de respecter les règles d'homogénéité (Bardin, 2013).

Les contenus de ces entretiens ont été retranscrits codifiés et structurés selon des variables illustratives et thématiques en ne retenant que les réponses des interviewés sans faire apparaître les questions de la grille dans la retranscription. Les quatre variables illustratives intégrées dans la ligne précédant chaque interview ont pour nom S pour le sexe, ST pour le statut, ET pour l'établissement. Chaque variable est suivie par ses modalités (cf. annexe XIII). Ensuite, les contenus ont été assemblés afin de constituer trois corpus prêts à être analysés en utilisant Iramuteq<sup>20</sup>, un logiciel d'analyse automatique de discours, de textes et de questionnaires. Ce logiciel développé par Pierre Ratinaud est une version Open source d'Alceste. Cette dernière est une méthode mise au point par Max Reinert.

Iramuteq propose différents types d'analyses basées sur la lexicométrie, les méthodes statistiques (calcul de spécificités, analyse factorielle ou classification), la visualisation de données textuelles (nuage de mots) ou l'analyse de réseaux de mots (analyses de similitudes).

Le logiciel établit en premier lieu un dictionnaire des formes repérées dans le corpus puis il les lemmatise, il les ramène à une forme unique dite « lemme », c'est-à-dire qu'il peut substituer des formes par d'autres en revenant à leurs racines communes comme remplacer un verbe conjugué par son infinitif ou une forme au pluriel par sa forme au singulier.

Iramuteq effectue également une indexation à l'aide de ses dictionnaires ce qui signifie qu'il identifie les expressions et les catégories grammaticales des mots, il leur attribue une clé d'analyse selon laquelle elles seront traitées comme un élément actif ou supplémentaire dans les analyses ou le découpage du corpus en segments de texte (Baril & Garnier, 2015).

---

<sup>20</sup> **Iramuteq** : Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires. C'est un logiciel de lexicométrie. Cette définition a été consultée le 15 mars 2018 sur le site [www.iramuteq.org](http://www.iramuteq.org)

Ainsi, une fois le corpus soumis à une analyse dans Iramuteq, la première étape fournie par ce logiciel sera une description quantitative du texte avec un tableau lexical créé par R qui croise les textes et les formes<sup>21</sup>. Le bilan lexical fait ressortir la description suivante pour :

#### Le corpus des coordinateurs de Démos Mulhouse (cf. annexe XIV)

- Nombre de textes : 5. Nombre de segments de texte : 560
- Nombre de formes : 2226
- Nombre d'occurrences : 19977
- Nombre d'hapax : 1089 – 48.92% des formes – 5.45% des occurrences.

#### Le corpus des intervenants artistiques (cf. annexe XV)

- Nombre de textes : 34. Nombre de segments de texte : 2312
- Nombre de formes : 4457
- Nombre d'occurrences : 82140
- Nombre d'hapax : 2038 – 45.73% des formes – 2.48% des occurrences.

#### Le corpus des médiateurs sociaux (cf. annexe XVI)

- Nombre de textes : 11. Nombre de segments de texte : 732
- Nombre de formes : 2207
- Nombre d'occurrences : 25746
- Nombre d'hapax : 1057 – 47.89% des formes – 4.11% des occurrences.

---

<sup>21</sup> Baril, E., & Garnier, B. (2015). Utilisation d'un outil de statistiques textuelles. *IRaMuTeQ 0.7 alpha 2 Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*. Consulté le 15 mars sur [http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/Pas%20a%20Pas%20IRAMUTEQ\\_0.7alpha2.pdf](http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/Pas%20a%20Pas%20IRAMUTEQ_0.7alpha2.pdf)



Figure 9 Nuage de mots avec les formes actives du corpus des coordinateurs

En observant ce nuage de mots (cf. Figure 9) englobant les formes actives dans le corpus avec une fréquence supérieure ou égale à trois, il semble évident d’après leurs tailles que certaines formes ressortent plus que d’autres. Notamment, dans les vingt premiers mots selon leur fréquence, il y a les mots : **aller** repéré 126 fois, **enfant** 100 fois, **projet** 99 fois, **Demos** 78 fois, **coup** 71 fois, **chose** 68 fois, **voir** 62 fois, **école** 55 fois, **vraiment** 49 fois, **temps** 48 fois, **fois** 46 fois, **travailler** 45 fois, **coordonateur** 45 fois, **relais** 43 fois, **adulte** 43 fois, **penser** 41 fois, **passer** 41 fois, **orchestre** 41 fois, **travail** 40 fois, et **social** 38 fois. Cependant, en regardant les mots les moins répétés dans le corpus (que trois fois chacun), une longue liste apparait entre autres : **validation**, **chercher**, **facile**, **bouger**, **extérieur**, **période**, **démarrage**, **janvier**, **métier**, **site**, **retenir**, **veiller**, **forme**, **piano**, **principal**, **employeur**, **vacances**, **face**, **maintenir**, **collège**...

Nous constatons dans les propos des coordinateurs, l’importance attribuée à ce projet Démos qui se déroule au sein des écoles (une première collaboration entre Démos et l’Education Nationale à Mulhouse). Les coordinateurs accordent également une grande attention aux enfants (mot cité 100 fois), puis à la coordination avec les adultes relais. Ils portent également un intérêt pour le travail social et l’orchestre, cependant nous soulignons l’absence des mots : **musicien** et **musique** dans les vingt premiers mots. Pour quelles raisons les coordinateurs évoqueraient-ils davantage le travail social que l’apprentissage de la musique au sein de Démos ?



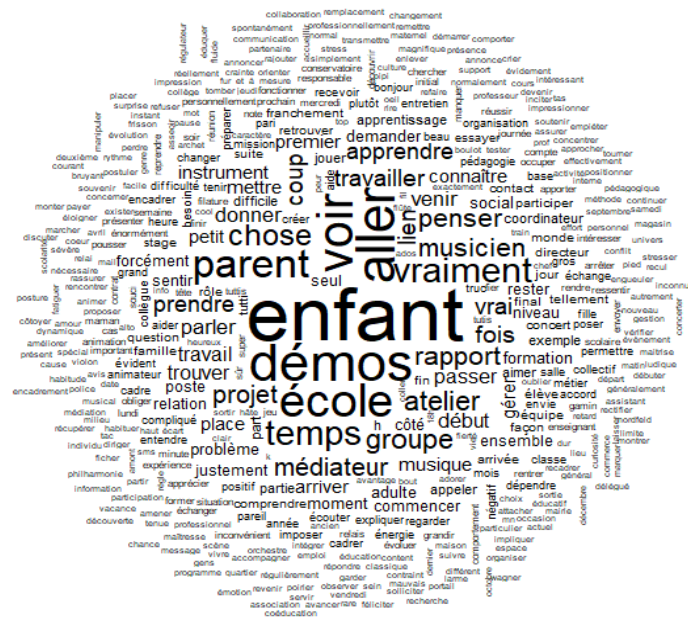


Figure 11 Nuage des mots avec des formes actives du corpus des médiateurs sociaux

Après l’observation de ce nuage de mots (cf. Figure 11), en reprenant les vingt premiers mots selon leur fréquence nous retrouvons : **enfant** repéré 221 fois, **aller** 149 fois, **Demos** 147 fois, **voir** 136 fois, **école** 125 fois, **parent** 106 fois, **vraiment** 91 fois, **temps** 87 fois, **chose** 73 fois, **atelier** 64 fois, **groupe** 64 fois, **rapport** 63 fois, **musicien** 62 fois, **penser** 61 fois, **projet** 56 fois, **médiateur** 56 fois, **fois** 55 fois, **lien** 55 fois, **coup** 54 fois, et **travailler** 53 fois. Parmi les nombreux mots les moins répétés de la liste des formes actives dans ce corpus (que trois fois chacun), il y a : **inconnu**, **chance**, **courant**, **monter**, **placer**, **rare**, **côtoyer**, **pied**, **crier**, **Wagner**, **concerter**, **recherche**, **coéducation**, **régulateur**, **monter**, **vacances**, **délégué**, **collaboration**, **améliorer**, **éduquer**...

Comme les coordinateurs et les intervenants artistiques, les médiateurs sociaux accordent une grande place au mot enfant. Ils mentionnent également Demos et l’école. Ils abordent à peu près au même niveau les mots groupe, atelier, rapport et musicien. Nous constatons l’intérêt porté au travail en groupe avec les musiciens au sein des ateliers. Cependant, les médiateurs attachent une attention au mot parent. Est-ce en lien avec leur mission principale en tant que médiateurs sociaux au sein des écoles ?

Si nous regardons de plus près ces trois nuages, nous allons remarquer sans doute qu'il y a des mots qui sont utilisés par les trois groupes de personnes interviewées à savoir : **Démos, enfant, école, projet, aller**, même si la fréquence du mot diffère d'un groupe à l'autre. Cependant, il est intéressant de souligner également qu'il y a des mots qui sont dans l'un des groupes mais pas dans les autres comme le mot **parent** (uniquement parmi les vingt premiers mots des médiateurs sociaux), le mot **coordinateur** (uniquement parmi les vingt premiers mots des coordinateurs du projet) ou encore le mot **instrument** (uniquement parmi les vingt premiers mots des coordinateurs du projet).

Bien que l'utilisation des nuages de mots puisse faciliter le repérage des mots les plus ou les moins courants dans un corpus, pour autant elle ne fournit aucune information ni sur les relations possibles existantes dans le contexte entre ces mots, ni sur la structure des différents discours. D'où la nécessité d'avoir recours à une analyse des similitudes avec des indices de cooccurrences.

L'analyse des similitudes est

« une technique, reposant sur la théorie des graphes, classiquement utilisée pour décrire des représentations sociales, sur la base de questionnaires d'enquête (Flament, 1962 ; Flament, 1981 ; Vergès & Bouriche, 2001). L'objectif de l'analyse des similitudes est d'étudier la proximité et les relations entre les éléments d'un ensemble, sous forme d'arbres maximum : le nombre de liens entre deux items évoluant "comme le carré du nombre de sommets" (Flament & Rouquette, 2003 : 88), l'analyse des similitudes cherche à réduire le nombre de ces liens pour aboutir à "un graphe connexe et sans cycle" » (Degenne et Vergès, 1973, p. 473 dans Marchand et Ratinaud, 2012).

Cependant, en prenant la totalité des formes actives dans le corpus, un schéma non lisible va ressortir, par conséquent, il est indispensable d'effectuer des choix pour accroître la lisibilité des graphes. Il est intéressant de sélectionner les mots à représenter en définissant leur fréquence et/ou en appliquant un algorithme de détection des communautés montrant le regroupement selon des champs lexicaux.

Dans une analyse de similitudes, les formes sont par défaut les sommets du graphe et les arêtes représentent les cooccurrences entre eux. Le calcul de la centralité d'intermédiarité permet de détecter les formes les plus centrales. Ces formes servent d'intermédiaires pour relier au sens de la cooccurrence un grand nombre d'autres formes entre elles. Plus la taille des mots est grande, plus ils sont fréquents dans le corpus, plus les arêtes sont épaisses, plus les mots sont



cooccurents<sup>22</sup>. L'illustration ci-dessous (cf. Figure 12) montre une analyse des similitudes avec toutes les formes actives du corpus des coordinateurs ayant une fréquence supérieure ou égale à 20. Après observation, il semble que la structuration est plutôt linéaire. Le graphe se constitue d'une branche principale sur laquelle se présentent cinq formes distinctes ressemblant à des communautés lexicales. Chaque communauté lexicale se rassemble autour d'une forme principale avec des indices de cooccurrences élevés. Ainsi, ressortent les formes « aller » (126 fois), « enfant » (100), « projet » (99), « Démos » (78) et « école » (55).

De chacune de ces formes émergent des thématiques associées mais considérées également en lien avec la forme principale. L'épaisseur de l'arête montre le lien fort entre « aller », « projet », « Démos » et « enfant ». Un lien semble être également à souligner entre « adulte », « relais » et « école ». Il est évident que le projet Démos avec sa pédagogie collective et sa visée sociale, d'après les coordinateurs interviewés, vise à travailler le lien entre orchestre, conservatoire, enfants et école par le biais des musiciens et des adultes relais (dits médiateurs sociaux actuellement).

---

<sup>22</sup> [www.iramuteq.org](http://www.iramuteq.org)

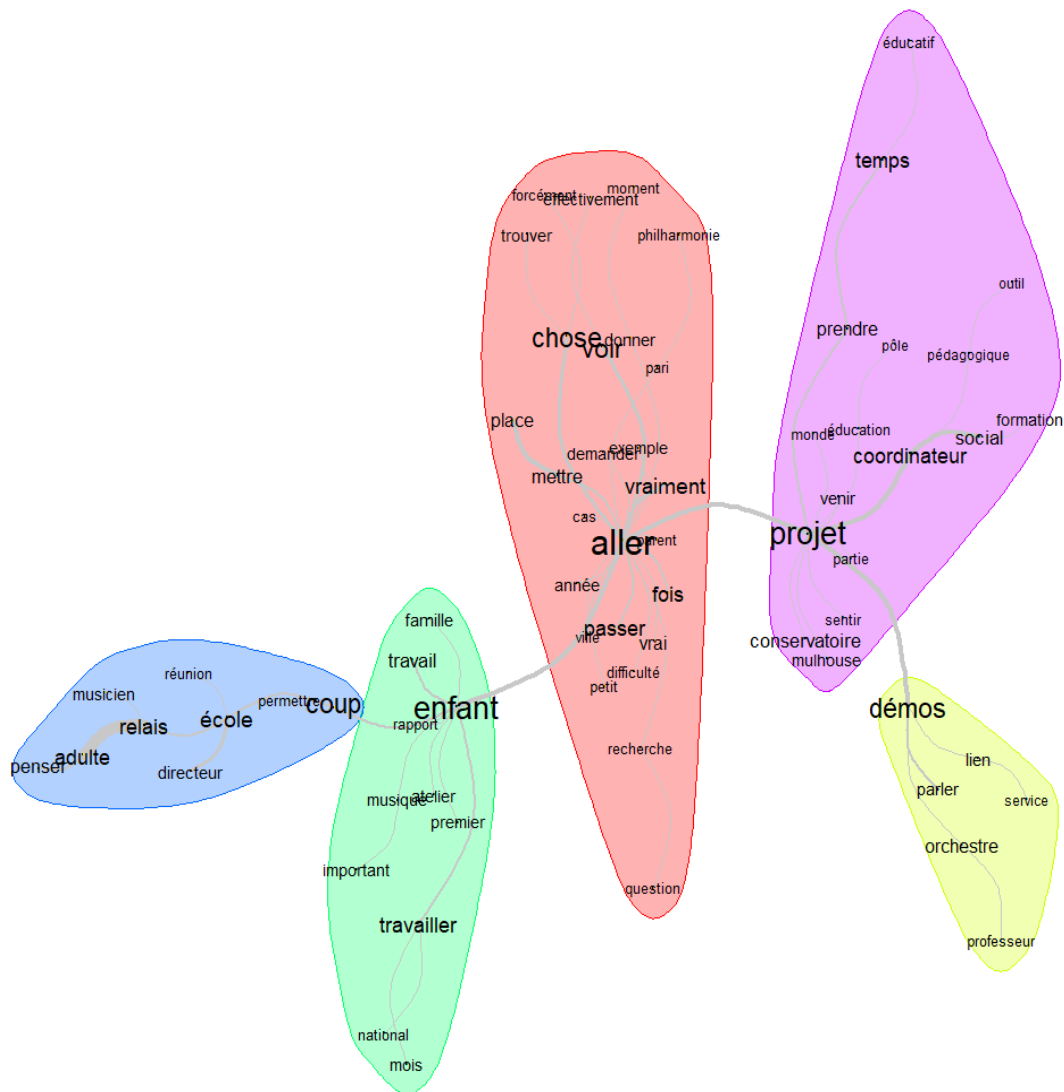


Figure 12 Analyse de similitudes des formes actives dans le corpus des coordinateurs

Continuons avec cet arbre maximal concernant les formes actives ayant une fréquence supérieure ou égale à 20 dans les entretiens des médiateurs sociaux (cf. Figure 13). Apparemment, il se distingue de l'arbre du corpus des coordinateurs. Sur ce graphe, il semble y avoir une communauté centrale ayant « enfant » (221 fois) comme forme principale avec cinq communautés qui pivotent autour. Quatre petites communautés : la première avec « aller » (149), la deuxième avec « voir » (136), la troisième avec « vraiment » (91), la quatrième avec « chose » (73), et une cinquième qui paraît assez principale que la communauté centrale ayant plusieurs formes comme noyaux : « Démon » (147), « école » (125), « parent » (106) et médiateur (56).





Les nuages des mots et l'analyse des similitudes élaborés ci-dessus ont permis de fournir un certain nombre de données intéressantes. Néanmoins, un autre outil dans le logiciel Iramuteq va permettre une meilleure lisibilité de ces données.

C'est pourquoi, dans ce qui suit, les corpus sont analysés selon la méthode Reinert.

Cette méthode consiste à :

« découper un texte en petits morceaux relativement arbitraires et à étudier la distribution des mots pleins dans ces unités afin de les rassembler dans des classes en fonction de leur ressemblance et dissemblance. Chaque paquet quantifie ainsi une tendance à la répétition, les différents paquets exprimant une oscillation entre les positions d'énonciation (Reinert, 2000). Les mots pleins sont les verbes, adjectifs, adverbes et noms, paramétrés par défaut comme formes actives et les autres sont des formes supplémentaires.<sup>23</sup> »

Une classification simple sur des segments de textes du corpus des coordinateurs est opérée.

Ci-après un résumé des résultats de cette classification :

- Nombre de textes : 5.
- Nombre de segments de texte : 560
- Nombre de formes : 2226
- Nombre d'occurrences : 19977
- Nombre de lemmes : 1628
- Nombre de formes actives : 1350
- Nombre de formes supplémentaires : 278
- Nombre de formes actives avec une fréquence  $\geq 3$  : 478
- Moyenne de formes par segment : 35.673214
- Nombre de classes : 4
- 411 segments classés sur 560 (73.39%)

---

<sup>23</sup> [www.iramuteq.org](http://www.iramuteq.org)

Ce dendrogramme (cf. Figure 15) montre la répartition du corpus en quatre classes, il affiche la répartition de ces classes les unes en fonction des autres. Il est composé de deux branches principales, la classe 3 constitue la première branche tandis que les classes 1, 2 et 4 se répartissent en sous branches pour constituer la deuxième branche principale du dendrogramme. Chaque classe est conçue par les mots (les formes) les plus associées selon leurs effectifs, leurs pourcentages ou selon le Chi 2.

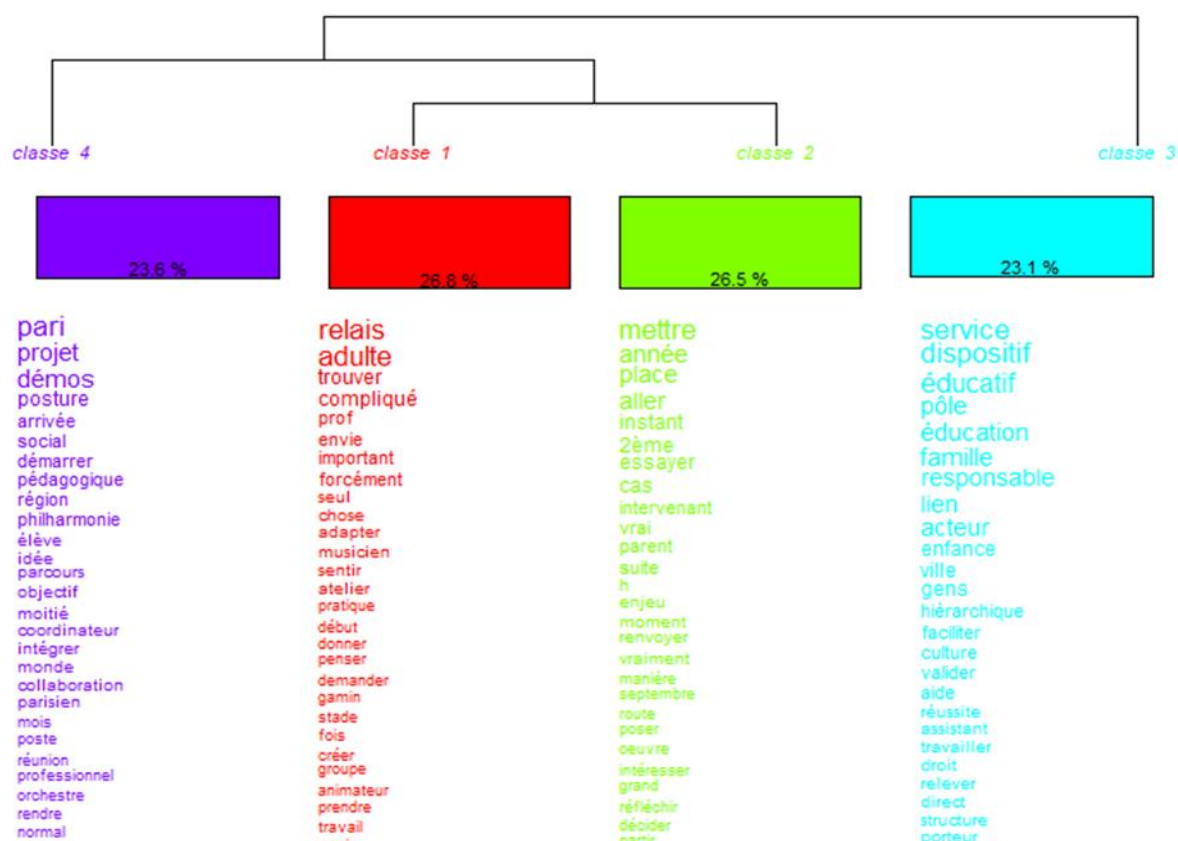


Figure 15 Classification du corpus des coordinateurs selon la méthode Reinert.

Les classes 1 et 2 découlent de l'alliance des classes 3 et 4. Au regard des formes associées dans chacune des classes, nous avons attribué un titre à chaque classe :

- Classe 1 : Les acteurs du projet
- Classe 2 : La planification du projet
- Classe 3 : Les partenariats
- Classe 4 : Le projet global (pensé)

Cette répartition fait apparaître à la fois le projet Démos tel qu'il est pensé et construit de manière globale avec des partenaires identifiés (classe 3 et 4) et le projet dans sa mise en place et ses aspects plus concrets : acteurs et temporalité (classe 1 et 2). D'ailleurs, l'analyse factorielle des correspondances illustrée dans la figure ci-dessous (cf. Figure 16) vient affiner les interprétations des classes constatées dans le dendrogramme (cf. Figure 15).

Le graphique correspond au plan factoriel (1-2) représentant les formes actives associées et affichées de différentes couleurs selon la classe à laquelle elles appartiennent.

La classe 3 est la seule classe à se retrouver entièrement dans la zone des abscisses négatives à gauche de l'axe du premier facteur (40.61% de la masse du corpus). La majorité des formes des classes 1 et 2 se retrouvent à droite (abscisses positives).

Quant à la classe 4, ses formes sont réparties d'un côté et de l'autre de l'axe, entremêlées avec les formes des classes 1 et 2. Cependant, la classe 2 est la seule à avoir presque la totalité de ses formes dans la zone des ordonnées positives en-dessus du deuxième facteur (30.32% de la masse du corpus).

Les formes de la classe 3 se trouvent également mais pas entièrement dans la zone des ordonnées positives. Les classes 1 et 4 ont presque la majorité de leurs formes en-dessous de l'axe à l'opposé des classes 2 et 3, dans la zone des ordonnées négatives.





- Nombre de textes : 11
- Nombre de segments de texte : 732
- Nombre de formes : 2207
- Nombre d'occurrences : 25746
- Nombre de lemmes : 1560
- Nombre de formes actives : 1280
- Nombre de formes supplémentaires : 280
- Nombre de formes actives avec une fréquence  $\geq 3$  : 461
- Moyenne de formes par segment : 35.172131
- Nombre de classes : 6
- 660 segments classés sur 732 (90.16%)

L'analyse des discours des médiateurs sociaux permet de dégager six classes (cf. Figure17).

Deux groupes se distinguent :

- Le premier est constitué des classes 3, 4 et 6. Au regard des formes réparties sous ces classes, un titre a été attribué à ce groupe : il se réfère à « Démos au quotidien » c'est-à-dire à tous les moments où les enfants sont présents.
- Le deuxième est constitué des classes 1, 2 et 5. Il se réfère aux « Aspects organisationnels de Démos » c'est-à-dire aux éléments réflexifs fondamentaux qui structurent le projet Démos.

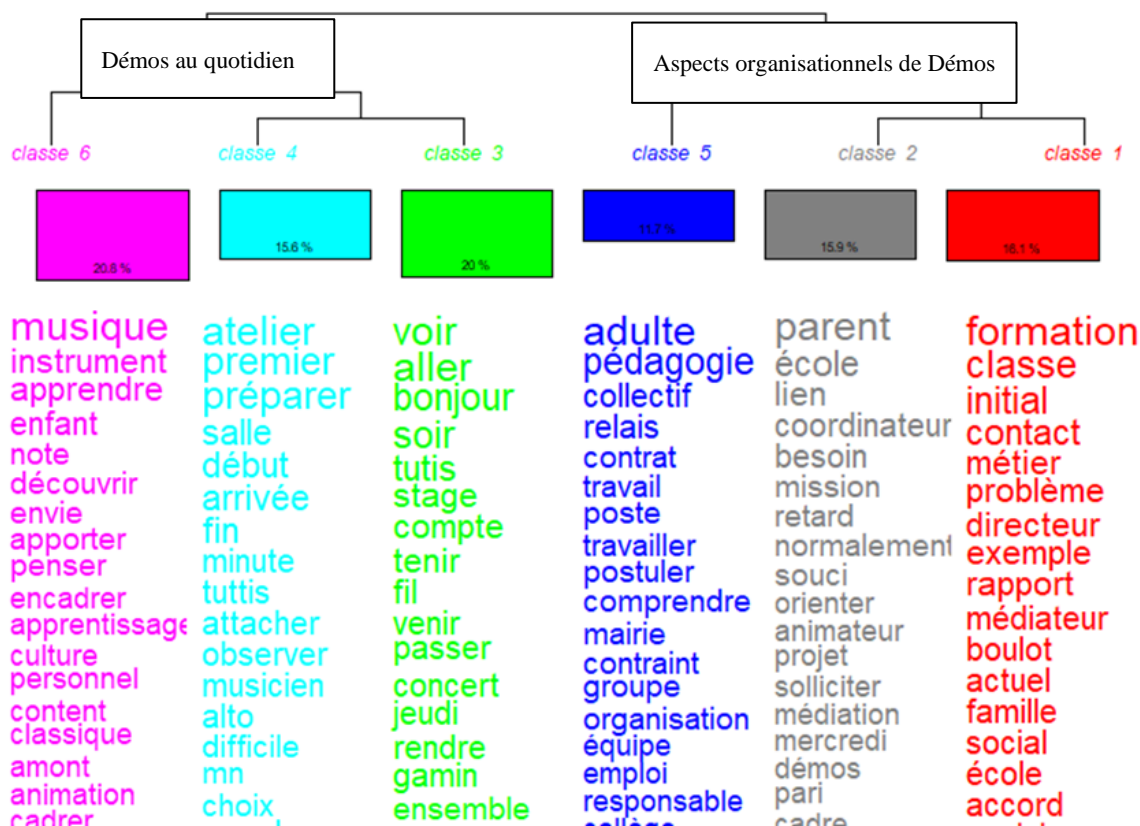


Figure 17 Classification du corpus des médiateurs sociaux selon la méthode Reinert.

Le dendrogramme indique les formes les plus utilisées dans chacune des classes. Outre la répartition de ces classes en deux groupes, au regard de leurs contenus, nous avons attribué un titre à chaque classe :

- La classe 1 : « Le lien avec l'école »
- La classe 2 : « Le lien avec les familles »
- La classe 3 : « Les moments forts »
- La classe 4 : « Le déroulement des ateliers »
- La classe 5 : « L'organisation institutionnelle du dispositif »
- La classe 6 : « Le temps des apprentissages »

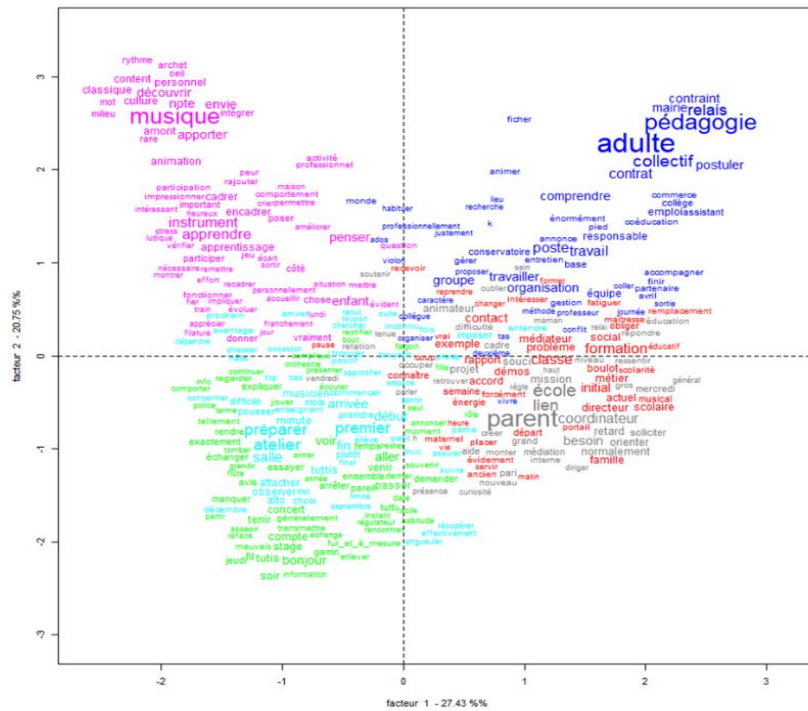


Figure 18 Analyse factorielle des correspondances représentant les formes actives (corpus des médiateurs sociaux)

L'analyse factorielle des correspondances (AFC) permet de montrer les relations des mots entre eux. La figure 18 vient réaffirmer que les classes se situent sur deux volets en étant divisées par l'axe vertical (facteur 1 – 27,43% de la masse du corpus).

Selon l'axe horizontal (facteur 2 – 20,75 % de la masse du corpus) les classes 5 et 6 se détachent et se positionnent dans la zone des ordonnées positives. Ainsi, le côté institutionnel dans les discours rejoint le côté organisationnel éducatif.

En suivant la même méthode Reinert pour le corpus des entretiens des intervenants artistiques, en opérant une classification simple sur des segments de textes de ce corpus, les résultats ci-dessous sont obtenus :

- Nombre de textes : 34
- Nombre de segments de texte : 2321
- Nombre de formes : 4457
- Nombre d'occurrences : 82140
- Nombre de lemmes : 2938

- Nombre de formes actives : 2594
- Nombre de formes supplémentaires : 344
- Nombre de formes actives avec une fréquence  $\geq 3$  : 1107
- Moyenne de formes par segment : 35.527682
- Nombre de classes : 4
- 1874 segments classés sur 2312 (81.06%)



Figure 19 Classification du corpus des intervenants artistiques selon la méthode Reinert

Le dendrogramme ci-dessus (cf. Figure 19) montre la répartition du corpus en quatre classes en affichant la répartition de ces classes les unes en fonction des autres. Il est constitué de deux branches principales, la classe 1 constitue la première branche tandis que les classes 2, 3 et 4 se répartissent en sous branches pour composer la deuxième branche principale du dendrogramme. À la suite de l'observation des formes, les quatre classes s'intitulent ainsi :

- Classe 1 : Parcours et statuts professionnels
- Classe 2 : Gestion des ateliers
- Classe 3 : Interrelationnel
- Classe 4 : Réflexion éducative et pédagogie

Ce dendrogramme a plus de ressemblance avec celui du corpus des coordinateurs qu'avec celui des médiateurs sociaux. Tout d'abord, les corpus intervenants artistiques et coordinateurs se répartissent chacun en quatre classes, tandis que le corpus des médiateurs se répartit en six classes. Également, les coordinateurs et les intervenants artistiques abordent dans leurs propos la temporalité et l'aspect organisationnel du projet tandis que dans les propos des médiateurs sociaux il y a le côté pratique du projet qui se déroule concrètement dans les ateliers en lien avec ce qui est institutionnel. Malgré la ressemblance entre les discours des coordinateurs et ceux des intervenants artistiques, il faut souligner le fait que les coordinateurs mentionnent les partenariats donc ce qui est un peu sur le plan financement du projet, tandis que les intervenants se penchent davantage sur les échanges relationnels dans Démos.

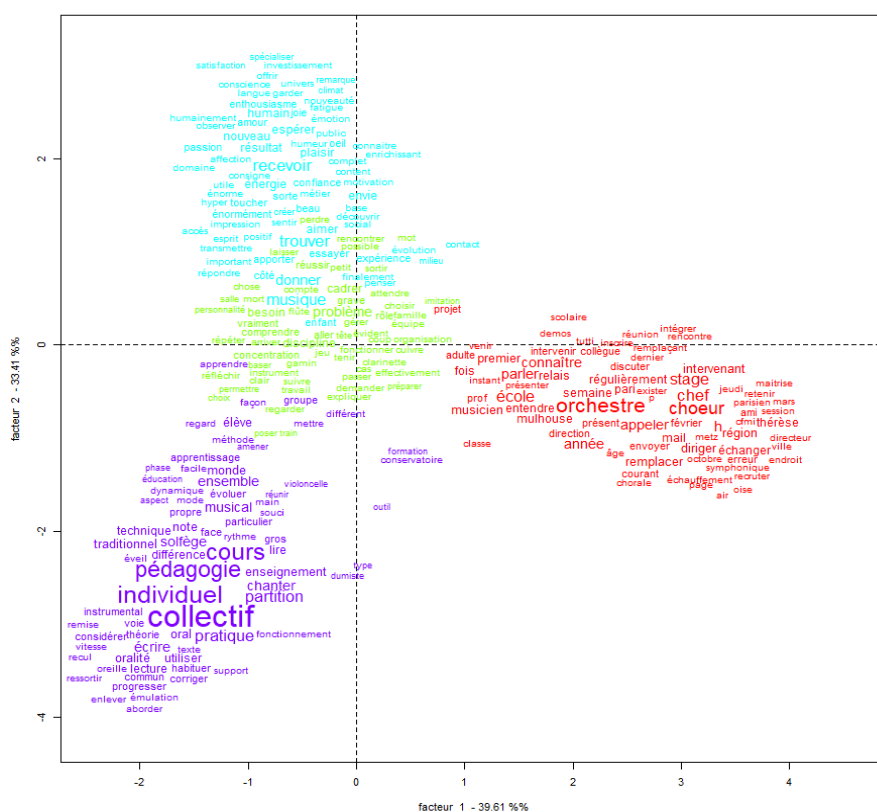


Figure 20 Analyse factorielle des correspondances représentant les formes actives (corpus des intervenants artistiques)



Le recours au concordancier (cf. Figure 22) du mot « Démos » dans tous les segments de textes du corpus des intervenants artistiques permet une meilleure compréhension à travers la lecture de ce mot dans son contexte tel qu'il a été utilisé. Cet extrait du concordancier montre que le mot Démos est employé avec une continuité possible du projet au-delà des trois ans. Pour une autre personne, Démos est utilisé pour souligner dans le projet à Mulhouse une originalité qui est le partenariat avec l'Education Nationale. Ensuite, Démos est évoqué pour mettre en valeur sa capacité à rendre la musique accessible à ceux qui pouvaient penser en être loin. Après, le mot Démos est employé afin d'expliquer les origines de ce projet et pour finir dans cet extrait le mot Démos est utilisé pour souligner la flexibilité de ce dispositif qui couvre différents champs d'interventions.

```

**** *S_f*CS
je trouve que ce qui est intéressant c est aussi de profiter de l expérience démos pour peut_être parce_que du coup si l orchestre démos en
imaginant que l orchestre démos continue même au_delà des 3 ans
**** *S_f*CN
difficultés de démos sur mulhouse je ne vois pas de difficultés non il n y a pas de difficultés c est plutôt je parlerai de nouveauté puisqu on est sur
un partenariat avec l education nationale
**** *S_f*SD
c est à mes yeux la première réussite d un des objectifs de démos rendre la musique accessible à ceux qui pouvaient penser en être loin il n y a que
quelques mois cela remet aussi en question notre jugement d adultes
**** *S_f*CL
puis c est quand même un projet j en avais déjà entendu parler quand j étais à paris donc c est un super projet voilà ben je connaissais des j avais
des collègues qui étaient déjà enseignants dans démos parce_que en région parisienne c est quand même beaucoup développé
**** *S_f*RR
dès qu on peut positionner démos sur un champ et tout hop on y va c est exactement ça tu as tout compris

```

Figure 22 Concordancier du mot Démos dans le corpus des coordinateurs

Regardons à présent le graphe des médiateurs sociaux. Après l'observation des indices de cooccurrence, ce graphe (cf. Figure 23) montre un lien fort entre « Démos » et « école », « médiateur », « rapport », « directeur », « classe » et « famille ». Cependant, le lien est moins fort entre Démos et « contact », « boulot », « énergie », « formation » et « accord ».

Il est clair que les médiateurs se concentrent plus sur le milieu quotidien où ils accomplissent leurs missions. Ils rattachent le projet Démos à leur fonction de médiateurs et à leur lieu de travail donc l'école avec le directeur et les familles.





Terminons avec le graphe du mot **Démos** dans le corpus des intervenants artistiques.

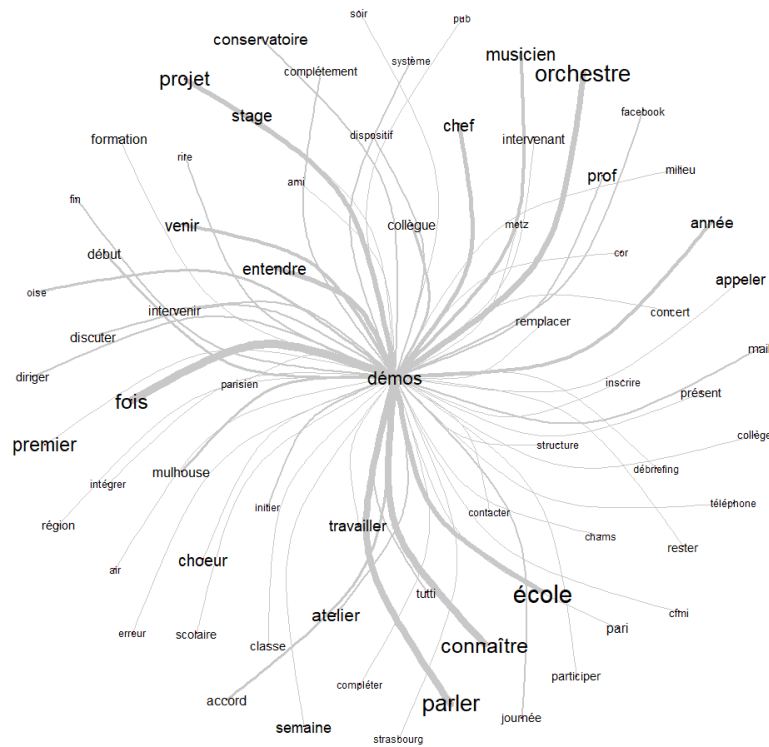


Figure 25 Graphe du mot **Démos** dans le corpus des intervenants artistiques

Ce graphe (cf. Figure 25) fait ressortir les liens qui structurent les discours des intervenants artistiques en parlant de **Démos**. Au regard de l'épaisseur des arêtes (proportionnelle à l'indice de cooccurrence des formes), il est évident que le lien entre « **Démos** » et « projet », « orchestre », « chef », « musicien », « école », « connaître », et « parler » est plus fort que le lien entre « **Démos** » et « remplacer », « ami », « initier », « inscrire » et « fin ».

\*\*\*\* \*S\_f \*St\_prof \*Et\_cons

et ça c est très important je pense que c est des richesses de **demos** qu il faut absolument souligner et qu il faut mettre en avant c est très important

\*\*\*\* \*S\_f \*St\_prof \*Et\_cons

ben pour l instant je suis dedans à 100 depuis trop peu donc je ne peux pas ce ne serait pas judicieux de rajouter des choses alors que je n ai pas encore complètement compris le fonctionnement de **demos** à mulhouse

\*\*\*\* \*S\_h \*St\_chefdechoeur \*Et\_cons

qui à la fois aussi est artiste musicien donc voilà je trouve que dans **demos** on a complètement notre place parce que on vient compléter les atouts de chacun merci à vous

\*\*\*\* \*S\_f \*St\_danse \*Et\_cons

après suite à une blessure j ai décidé d arrêter ma carrière et je suis passée au professorat donc maintenant je suis professeure de danse et c est dans ce cadre là qu on a fait appel à moi pour **demos**

Figure 26 Concordancier du mot **Démos** dans tous les segments du corpus des intervenants artistiques

L'extrait du concordancier ci-dessus (cf. Figure 26) met en évidence que le mot Démos a été évoqué par un professeur de musique afin de pointer les richesses de ce projet, un autre professeur utilise ce mot pour exprimer une difficulté dans la compréhension du fonctionnement de ce projet. D'ailleurs, un chef de chœur emploie le mot Démos afin de pointer la complémentarité entre les différents intervenants dans ce dispositif tandis qu'une danseuse utilise ce mot pour expliquer dans quel cadre elle a rejoint le projet. Ce n'est qu'un simple extrait qui sert à montrer la nécessité de remettre les propos dans leur contexte afin d'avoir une interprétation cohérente du discours.

À la suite de l'observation de ces trois concordanciers du mot Démos, il est judicieux de souligner que les spécificités de chaque corpus ne sont pas regroupées de la même manière dans les graphes de similitude. Bien que le mot Démos soit au cœur des propos des trois groupes : coordinateurs, intervenants artistiques et médiateurs sociaux, il est clair qu'il y a des divergences dans la façon de l'aborder.

Pour conclure cette analyse des discours, un recadrage en termes d'intérêts et de limites est envisagé. Utiliser le logiciel Iramuteq pour avoir un aperçu sur les perceptions des professionnels s'avère être intéressant. Il permet une exploration lexicométrique fine du corpus de tous les entretiens menés. Les multiples options de ce logiciel servent à programmer spécifier et reprogrammer les analyses avec la possibilité de varier et de formater les modalités. Cependant, une interprétation prenant tout à fait en compte le contexte des propos et des discours est inconcevable avec Iramuteq. Ce logiciel ne peut repérer l'effet de diversification dans le sens des termes. D'où l'importance de l'analyse manuelle complémentaire apportée par le chercheur en parallèle. Néanmoins, dans une telle recherche Iramuteq a le mérite de permettre une vue d'ensemble de l'univers lexical des cinquante entretiens menés auprès des professionnels.

Cette analyse des discours des différents acteurs dans Démos à Mulhouse a servi à mettre en évidence comment les coordinateurs, les intervenants artistiques et les médiateurs sociaux perçoivent le projet Démos. Les coordinateurs présentent globalement leur manière de penser ce projet avec les partenaires. Ils attribuent une importance particulière aux modalités organisationnelles du projet. Les intervenants artistiques mettent l'accent sur l'interrelationnel au sein des ateliers et accordent une importance à la pédagogie de Démos. Les médiateurs sociaux, quant à eux, s'intéressent concrètement au déroulement des ateliers, à leur travail auprès des enfants et à leur collaboration avec les musiciens. Ils mettent en évidence également leur rôle de médiation avec les parents et l'école.

A présent, il est temps de regarder de plus près les familles des enfants ayant participé à ce projet.

### **3.4.2 Familles des enfants de Démos**

Durant l'une des premières réunions du comité de pilotage, il a été acté qu'il serait nécessaire de renforcer l'engagement des familles dans le projet en les invitant à signer un « Contrat individuel Démos » précisant les obligations de chacun : parents, enfants et équipe Démos. Ainsi, dans chaque école, lors d'une réunion définie, ce contrat a été présenté par la coordinatrice sociale, puis signé par les parents et leur enfant inscrit à Démos.

Pour les parents qui n'ont pas pu être présents à ces réunions (à peu près 35% des familles), des entretiens individuels ont été mis en place afin qu'ils puissent signer les contrats. Dans certaines écoles, les directeurs de l'établissement scolaire étaient présents pour soutenir l'équipe Démos. C'était également une occasion durant laquelle les coordinateurs de Démos ont pu répondre aux différentes interrogations des parents. L'équipe Démos a invité les familles à venir assister de temps à autres aux ateliers de musique ayant lieu dans les écoles. D'ailleurs, des ateliers de chant avec les parents sur la base du programme travaillé par les enfants ont été mis en place. Il était question de les reconduire une fois par mois. Cependant, malgré les premières impressions positives, le retour global des parents montrait qu'ils n'y étaient pas favorables : ils ne comprenaient ni l'intérêt ni le sens de ce temps de partage. Certains se posaient des questions à propos du fait de faire participer les parents à des activités estimant que Démos concernait uniquement leurs enfants.

Par la suite, un travail social individualisé a été également entamé auprès de certaines familles grâce à la coordination sociale de Démos, puis des réunions de régulation ont eu lieu dans les écoles avec directeurs des écoles, professeurs référents, intervenants artistiques et médiateurs sociaux. Les principaux motifs de ces interventions individualisées étaient : les comportements inadaptés de l'enfant lors des ateliers d'apprentissage musical, l'absentéisme, etc. À la suite des échanges entre la coordinatrice sociale et les familles, les premières impressions des parents ont pu être recueillies. La majorité des familles était fière de voir son enfant faire partie de ce projet. La musique et le chant sont entrés dans la maison, ont dit certains. Plusieurs parents et enfants se rêvent grands musiciens. Presque la totalité des parents a constaté l'existence d'une dynamique de groupe qui s'est installée au fur et à mesure. D'autres paraissent surpris des progrès rapides de leur enfant, cependant, certains qui semblent mesurer les exigences de l'apprentissage musical, commencent à se demander si leurs enfants vont tenir jusqu'au bout.

Ils craignent que leurs enfants ne se découragent. Quelques parents s'inquiètent également concernant la suite du projet étant donné que leurs enfants seront au collège. Ils craignent que leurs enfants ne puissent participer au concert final. En revanche, d'autres semblent accorder moins d'importance à ce projet qui est entendu comme une activité entre autres comme faire de la natation ou du foot. Certains parents trouvent que le fait de s'engager sur trois ans c'est un peu long en particulier ceux qui ont un projet éventuel de déménagement comme à Kœchlin ou à Thérèse en particulier où l'habitat est en partie précaire.

Ainsi, il est à constater que l'équipe Démon à Mulhouse a fait de son mieux pour mobiliser les familles autour de ce dispositif et pour fédérer des sentiments d'appartenance collective : l'organisation de sorties culturelles et ludiques, le suivi de l'engagement des enfants et de leur progression, la mise en place de réunions d'informations, la possibilité de constituer une chorale pour les parents... Cependant, la plupart des parents a exprimé sa crainte d'être trop sollicitée pour des concerts, des sorties culturelles ou autres prestations artistiques. Ils justifiaient leurs désengagements et leur non-participation en évoquant des difficultés liées à l'organisation familiale ou à leur impossibilité de se déplacer.

En fin du parcours, en juin 2019, l'équipe de recherche a préparé un questionnaire en direction des parents avec des questions fermées et des questions ouvertes. Il a été distribué aux enfants par les médiateurs sociaux dans les ateliers ou remis en main propre après les ateliers, à savoir qu'un membre de l'équipe de recherche a pris l'initiative de présenter à tous les parents Démon présents lors d'une réunion l'importance de leur participation à cette enquête. Néanmoins, il n'y a eu que vingt-huit retours. Une fois les questionnaires dépouillés, un tri à plat et des analyses croisées ont été effectuées.

### *L'analyse des questionnaires*

Les parents répondant à l'enquête se répartissent de la sorte (cf. Figure 27) en prenant en compte leur sexe, l'établissement scolaire de leur enfant et l'instrument joué par leur enfant. Parmi les personnes ayant répondu, il y a dix-sept femmes et onze hommes. Il y a onze parents de Kœchlin qui ont participé, sept parents de Thérèse ont répondu, quatre parents de Drouot, deux de Haut-Poirier, deux de Wagner, et deux de Matisse.

Concernant les instruments, Il y a sept parents dont leurs enfants jouent du violon, et sept autres dont leurs enfants jouent de la flûte traversière. Trois autres ont les enfants qui jouent de la clarinette, et trois autres encore ont leurs enfants qui jouent du trombone. Deux parents ont des

enfants qui jouent du Tuba, deux autres de la trompette, un autre parent a un enfant qui joue de l'alto, enfin trois parents n'ont pas répondu à cette question.

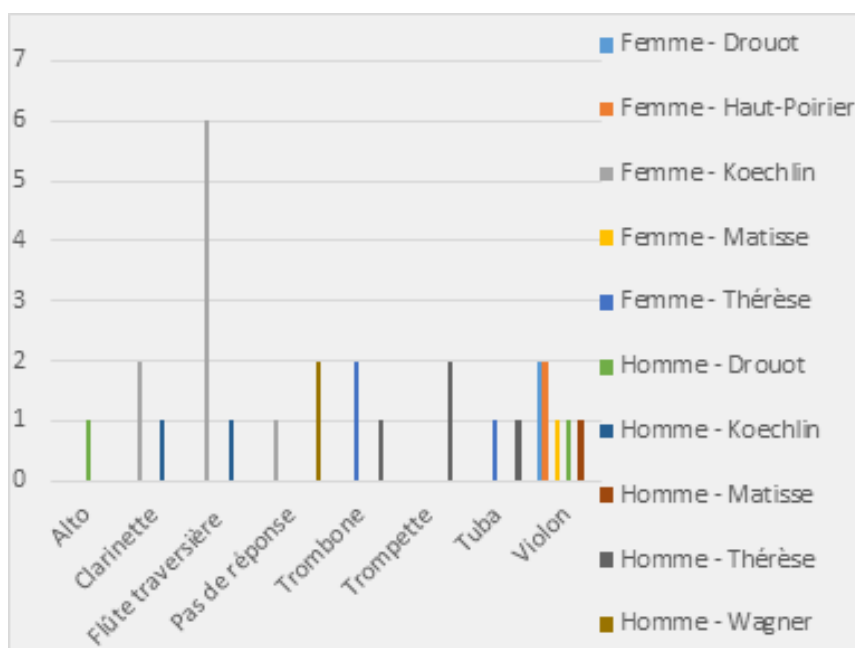


Figure 27 Répartition des parents selon leur sexe et selon l'école et l'instrument de leur enfant

Quant à la question « Que signifie Démos pour vous ? », il n'y avait pas de propositions ou de choix multiples, c'était une question ouverte à laquelle les parents ont répondu en citant plusieurs descriptions. Leurs réponses sont classées en huit catégories (cf. Figure 28).

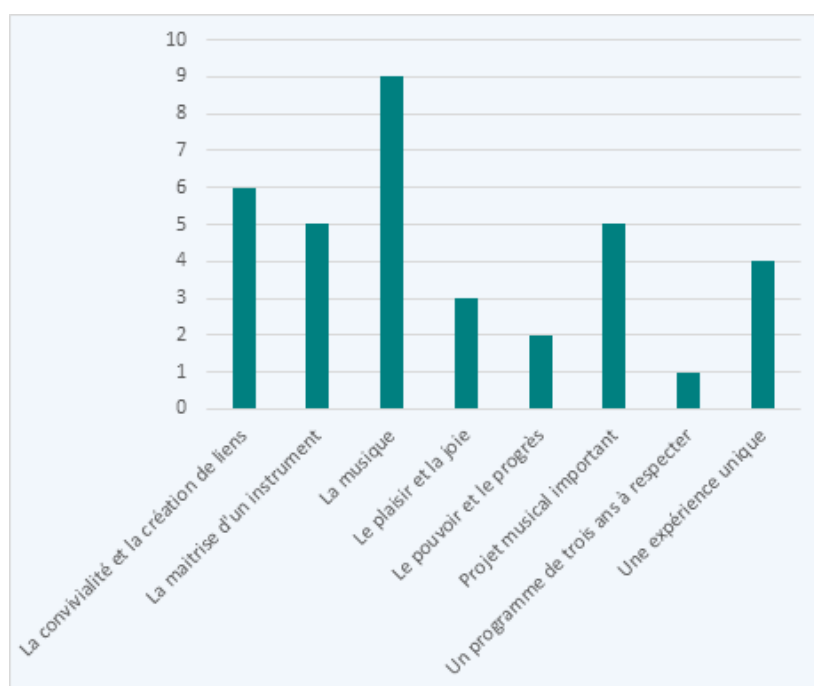


Figure 28 Réponses des parents sur "que signifie Démos pour moi"

La catégorie la plus évoquée (neuf fois) est la musique. Les réponses n'étaient pas tout à fait les mêmes mais portaient toutes sur la musique. Des parents ont dit que Démos représente l'accès à la musique pour tous, d'autres que c'est la découverte de la musique et des mélodies d'une génération à l'autre. La deuxième catégorie de réponse porte sur la convivialité et la création de liens (évoquée six fois). Certains parents expliquent que Démos est une famille pour eux, que le projet est synonyme de convivialité et de liens, une rencontre humaine et des relations amicales. Démos comme projet musical (projet important, projet motivant, beau projet) constitue la troisième catégorie évoquée cinq fois à l'identique pour la quatrième catégorie où Démos signifie la maîtrise d'un instrument (cinq fois). Démos, vu comme une expérience, constitue la cinquième catégorie (citée quatre fois). Certains parents évoquent Démos comme une expérience humaine et musicale, d'autres disent que c'est une expérience magnifique. Ensuite, en sixième catégorie Démos signifie le plaisir et la joie (évoquée trois fois). Démos signifie le pouvoir des enfants et le progrès pour deux parents. Pour un parent Démos est un programme de trois ans à respecter.

Concernant la question ouverte portant sur la motivation des parents à accompagner leurs enfants dans le projet Démos à Mulhouse, les réponses sont variées c'est pourquoi elles sont classées sous sept catégories. La motivation la plus citée (dix fois) c'est la participation à Démos pour satisfaire la volonté de l'enfant. En deuxième catégorie, c'est vouloir participer à Démos pour avoir un accès à une culture musicale (évoquée sept fois). Sous cette catégorie les réponses étaient diverses : la possibilité pour l'enfant d'apprendre à jouer de la musique, ou la possibilité de devenir musicien comme son grand-père, la passion de la musique et l'accès à une culture musicale. La catégorie suivante tourne autour de la découverte (évoquée cinq fois).

D'après les parents, Démos les motive étant donné que leurs enfants peuvent découvrir et tester de nouvelles choses, et peuvent découvrir la musique classique. La quatrième catégorie porte sur le développement de l'enfant (citée quatre fois). Certains parents citent le développement de la personnalité et l'épanouissement de leur enfant comme motivation principale pour participer à Démos. Dans la cinquième catégorie il s'agit des trois parents qui n'ont pas répondu à cette question. La sixième catégorie citée une fois est le fait de vouloir participer à Démos par curiosité et la septième catégorie citée également une fois c'est la communication et le loisir.

Par la suite, dans le questionnaire les parents ont coché dans un tableau s'ils ont assisté à une répétition ou une restitution de Démos durant toute la durée du projet, et s'ils ont également participé à l'une ou l'autre des sorties culturelles proposées par la ville de Mulhouse en lien avec l'équipe Démos.

La majorité des parents participant à l'enquête a au moins assisté à un temps fort de Démos (stage, *tutti* ou concert). Cependant, et en grande partie aussi, ils ne se sont pas inscrits aux sorties culturelles. Parmi les raisons exposées par ces derniers, dix personnes sur les vingt-huit ont laissé cette question sans réponse. Une personne dit ne pas avoir eu le temps d'aller aux sorties culturelles. Neuf parents ont voulu être présents à des temps forts pour encourager et soutenir leurs enfants. Cinq parents ont évoqué comme raison la volonté d'accompagner l'évolution et la progression de leurs enfants. Cinq autres parents ont voulu y assister pour découvrir concrètement pour quelles raisons ces sorties pouvaient s'inscrire dans la démarche de ce projet. Enfin, deux parents ont évoqué l'ambiance comme raison suffisante pour y participer et être présents. Ils ont voulu être présents pour le plaisir.

Les parents ont également répondu à une question concernant le changement constaté chez leurs enfants à la suite de leur participation avec leurs enfants à Démos Mulhouse. Trois des vingt-huit participants n'ont pas répondu à cette question. Trois autres ont dit qu'ils n'ont constaté aucun changement. Onze parents ont évoqué des changements liés au développement de leur enfant : soit leur enfant est devenu plus ouvert et s'est fait plus d'amis, soit il est devenu plus concentré, soit moins timide. Ils évoquent également leur fierté et celle de leurs enfants d'avoir participé à Démos.

D'autres mentionnent également le plaisir qu'ils prennent en regardant leur enfant jouer. Par suite de leur participation à Démos, six parents évoquent comme changement l'intérêt qu'ils portent dorénavant à la musique. Certains disent qu'ils sont devenus plus sensibles à la musique classique, d'autres mentionnent que la musique est entrée dans leur vie, certains ont même ajouté avoir pris un abonnement pour assister à des concerts. La découverte d'événements culturels est citée par trois parents comme changement dans leur vie à la suite de Démos. Enfin deux parents évoquent la capacité de leur enfant à jouer d'un instrument de musique comme principal changement dans leur vie.

Pour finir, la dernière rubrique du questionnaire laisse la liberté aux parents d'exprimer leur avis ou de rédiger leur commentaire. La moitié des participants (quatorze de vingt-huit) n'a rien rajouté donc a laissé cette partie sans aucun commentaire. Quatre parents ont écrit que Démos est une belle expérience pour l'avenir. Pour certains, la participation à ce projet est une chance. Un parent explique que son enfant est plus heureux grâce à Démos. Un participant recommande Démos à tous les autres parents. Un autre souhaite que son enfant ainsi que tout le groupe deviennent des professionnels. Certains parents avancent que Démos a permis à leurs enfants la découverte et l'apprentissage de la musique. Ils ont découvert de nouveaux savoirs et une

nouvelle culture. Un des parents confirme que Démos lui a permis de passer du temps avec son enfant et de tisser des relations avec les autres. Un parent a souhaité faire davantage jouer les enfants, et avoir plus de chants et de danses. Enfin, un autre parent a demandé que l'équipe Démos prenne plus en compte les impératifs des parents qui travaillent pour éviter la frustration de ne pas pouvoir soutenir leurs enfants. Un dernier voulait que son enfant puisse choisir son collègue, que cela ne lui soit pas imposé, afin de pouvoir poursuivre Démos.

Cette description analytique a permis de présenter ce que les familles, ayant un enfant dans Démos, pensent à propos de cette aventure. Il est temps de porter un même regard sur les retours des enfants eux-mêmes.

### **3.4.3 Enfants de Démos Mulhouse : propos et ressentis**

Certains enfants qui participent au projet Démos à Mulhouse n'ont aucune autre activité extrascolaire ou parascolaire. D'autres font différentes activités en parallèle, en plus de leur participation à Démos, comme le sport, la danse ou les cours de langue. Cependant, aucun départ d'enfants ou désistement n'a été signalé durant toute la période du projet mettant en cause la fatigue ou un désengagement. Les départs qui ont eu lieu sont plus en lien avec les déménagements des familles. À la suite des observations tout au long de cette aventure, l'implication des enfants est à souligner. Ils ont généralement tenu leur engagement, néanmoins leur motivation et leur concentration n'étaient pas toujours rendez-vous. Il y a eu des hauts et des bas ainsi que des absentéismes liés souvent à des maladies ou parfois à des départs en vacances.

Malgré cela, la majorité des enfants qui traversait la cour de l'école pour aller à l'atelier Démos, se montrait très fière de porter précieusement, d'une main ferme ou sur le dos, son instrument de musique. D'ailleurs, dans les premiers retours recueillis, il est à signaler que l'instrument est devenu source de fierté chez les enfants.

Il était question dans cette étude d'avoir accès au carnet de route : *A Mulhouse : mon Démos à moi*, présenté précédemment<sup>24</sup>, afin de retrouver les ressentis des enfants et leurs expressions écrites ou artistiques sur ce qu'ils ont vécu tout au long de ce projet.

Malheureusement, ce carnet longuement négocié dans les comités de pilotage puis validé et financé, n'a pas été assez exploité dans les ateliers comme prévu. Cet outil de réflexion et de

---

<sup>24</sup> cf. le paragraphe 2.9 : Implication des écoles dans Démos



prise de conscience pour les enfants a cependant bien été travaillé dans une ou deux écoles. Dans les autres, le contenu de ce carnet de route n'a pas été suffisamment élaboré, c'est pourquoi il n'a pas pu servir d'appui pour cette étude.

Par conséquent, le travail d'analyse concernant les retours des enfants portera uniquement sur les observations faites sur le vif ainsi que sur le dépouillement des questionnaires, détaillé dans la partie qui suit.

### *L'analyse des questionnaires des enfants*

Le questionnaire en direction des enfants est constitué de questions fermées, ouvertes et à choix multiples. Le vocabulaire utilisé est simple. Cet outil a été testé avant d'être utilisé afin de vérifier sa lisibilité et de réajuster les incohérences le cas échéant. L'administration de ce questionnaire est indirecte. Les questionnaires ont été distribués à tous les enfants participant au projet par le biais des médiateurs sociaux. Il a été demandé à ces derniers de veiller à ce que les enfants répondent aux questionnaires durant un atelier, soit avant le début, soit durant la pause, soit vers la fin. Néanmoins, seuls trente-et-un de cent-huit questionnaires ont été remplis et retournés. Est-ce dû à un manque de temps dans les ateliers au regard de la période choisie (juste avant le voyage à Paris) ? Est-ce que les enfants n'ont pas souhaité répondre ou est-ce qu'ils n'ont pas du tout reçu les questionnaires ? Aucune explication à ce propos ne peut être avancée, l'équipe de recherche n'ayant pas eu le temps de mener cette investigation.

Le tableau croisé ci-dessous (cf. Figure 29) illustre la répartition des enfants ayant répondu aux questionnaires selon leur sexe, leur école et leur instrument. Huit garçons et six filles de l'école Thérèse, treize filles et deux garçons de Kœchlin, une fille et un garçon de l'école Matisse. Par rapport à la question « que signifie Démos pour toi ? », la signification majoritaire (12 de 31) attribuée à Démos est en lien avec l'orchestre, les instruments et la musique. Cinq enfants disent que Démos pour eux c'est le bonheur et la joie et cinq autres affirment que Démos pour eux rime avec le fait d'être ensemble avec les amis. Pour quatre enfants, Démos est une découverte extraordinaire. Parmi les cinq qui restent, un enfant dit que Démos signifie Paris, un autre explique que Démos pour lui c'est pouvoir croire en ses rêves, pour un autre, Démos est un apprentissage. Les deux derniers ne donnent pas de réponse à cette question.

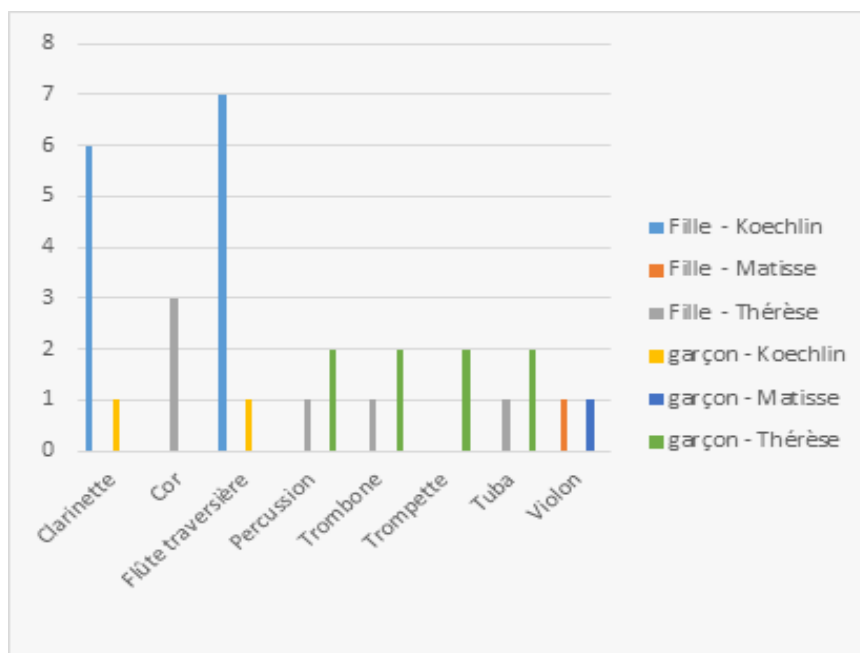
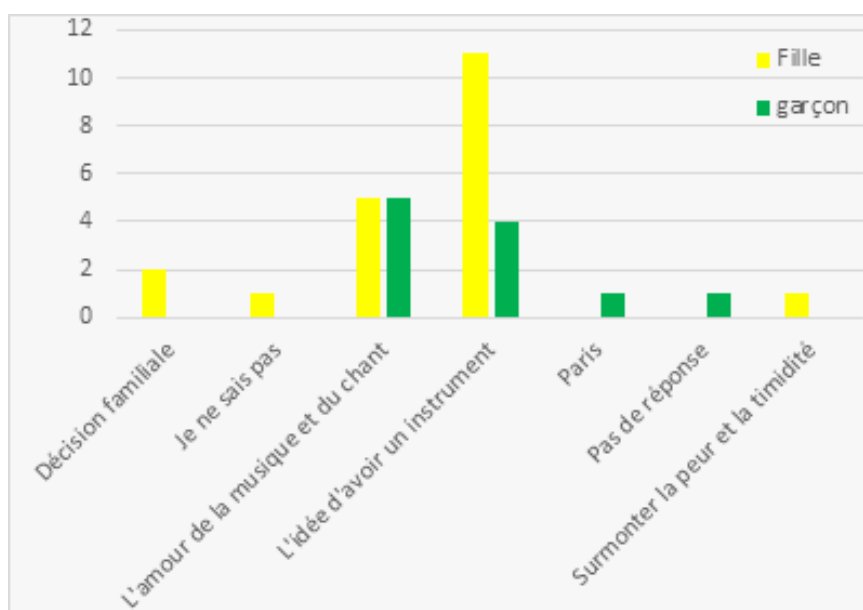


Figure 29 Répartition des enfants selon leur sexe, leur école et leur instrument

Le tableau croisé ci-dessous (cf. Figure 30) représente la répartition des réponses des enfants à la question concernant leur motivation pour participer à Démon. Presque la moitié d'entre eux (15 de 31) mentionne l'idée d'avoir un instrument comme motivation principale. Dix enfants expliquent que leur motivation c'est leur amour de la musique et du chant. Deux enfants confirment qu'ils ont voulu participer par suite d'une décision familiale. Paris est mentionnée par un enfant comme motif de participation au projet. Un autre a voulu participer à Démon afin de surmonter sa peur et sa timidité.



Pour les deux derniers, l'un a répondu qu'il ne sait pas quelle est sa motivation pour faire partie de Démon, et l'autre a laissé cette question sans réponse.

Figure 30 Répartition des réponses concernant la motivation des enfants

Concernant la question autour de ce qui leur a davantage plu à Démos Mulhouse, les enfants ont répondu : la collaboration, la solidarité et l'entraide, les partitions et les mélodies, les *tutti* et les concerts, la musique et les instruments, les ami(e)s, les professeurs, et Paris.

Quant   ce qui leur a le moins plu, presque la moitié des enfants (quinze de trente-et-un) a répondu que rien ne leur a déplu dans Démos, un enfant ne s'est pas prononcé et les autres retours portaient : sur le fait d'avoir entendu trop de fois répéter les informations et sur celui de rester debout, sur les échauffements, les notes aiguës, le fait de manquer des cours   l' cole, et enfin les pauses qui étaient très courtes dans le projet.

Alors que neuf enfants des trente-et-un ayant répondu   l'enquête affirment que leur participation   Démos n'a instauré aucun changement ni dans leur vie familiale, ni dans leur relation   l' cole, ni même dans leur pratique culturelle ; quatorze enfants considèrent quant   eux qu'ils ont évolué. Ils affirment que grâce   Démos ils ont découvert la musique classique et appris   jouer d'un instrument, et que depuis ils aiment davantage la musique.

Deux enfants parlent de leur célébrité : l'un des deux dit être le seul musicien de sa famille, et l'autre évoque le fait d'être devenu « une star ». Trois enfants relèvent des changements au niveau du comportement et au niveau des sentiments : le premier trouve qu'il arrive   mieux se concentrer   l' cole, le deuxième pense être devenu plus sage et le troisième explique qu'il se sent plus heureux. Un des enfants a laissé cette question sans réponse. Les deux derniers mentionnent comme changement le fait d'avoir moins de cours en classe et la possibilité d'avoir une activité extrascolaire.

Par rapport   la dernière question permettant aux enfants de s'exprimer librement et de rajouter ce qu'ils pensent, douze enfants sur trente-deux ont laissé cette partie sans aucun rajout.

Six enfants ont répondu qu'ils n'ont rien   dire. Trois enfants ont écrit : « c'est une chance d'avoir pu participer   Démos ». Cinq autres ont décrit Démos encore autrement et chacun   sa manière : « Démos c'est super cool », « c'est très bien », « c'était trop bien d'être en groupe et de faire ce projet », « en peu de temps nous avons appris beaucoup de choses », « j'arrive   jouer d'un instrument ».

Un enfant a confié : « on va   Paris » tandis qu'un autre a évoqué le fait de vouloir « rester plus longtemps   Paris ». Un des enfants a souhaité « avoir plus de chants et de danses » et un autre a voulu « avoir moins de répétitions ». Encore un autre a demandé de « ne pas se moquer des autres » et un dernier a écrit « je serai triste parce que je ne serai plus avec mes amis ».

Après avoir traité les questionnaires auxquels ont répondu les parents et les enfants passés à la fin du projet en juin 2019, il est à constater que certaines manifestations affectives apparaissent et orientent les parents et leurs enfants vers de nouvelles directions.

En effet, les émotions

« émergent toujours soit de la confrontation de l'univers rencontré (objet, situation, événement intervenu du côté du milieu) et de l'univers représenté, soit de la confrontation de l'univers représenté (besoin, désir, aspiration du côté de l'individu) à l'univers rencontré. Selon les écarts – et l'évolution des écarts – qui séparent ces deux univers, les émotions stimulent ou découragent l'engagement. Elles marquent particulièrement les moments où le déphasage s'accroît ainsi que ceux où il se réduit. Elles incitent ainsi soit à la continuation et à la clôture, soit au désengagement et à la transition vers d'autres buts » (Rimé, 2009).

Au moment où nous avons distribué les questionnaires aux enfants et aux parents, ces derniers n'avaient bien entendu pas le recul suffisant pour faire un retour distancié sur leur expérience, néanmoins cela nous a permis d'avoir un premier aperçu de leurs perceptions du projet. Il sera cependant intéressant de pouvoir revenir plus tard, dans le cadre d'une autre étude, sur les perceptions des enfants et des familles afin de vérifier ce qui reste, dans leur mémoire, de cette expérience partagée.

Dans le cadre de cette phase exploratoire, comme évoqué précédemment, il n'était pas question de partir sur le terrain pour vérifier des hypothèses ; il s'agissait en effet d'observer un dispositif et de rendre compte des perceptions des personnes impliquées, de la complexité et de la dynamique de leurs expériences partagées.

Passons ainsi à la partie suivante où sont articulés avec approfondissement les apports de cette phase.

---

Deuxième partie

Problématisation –

Phase d’approfondissement

---

---

# Introduction de la phase d'approfondissement

---

*« Là où tout est neutre, hermétique, évasif, on ne peut qu'observer. Mais en tirer des conclusions, c'est une toute autre question » (Auster, s. d.)*

D'une manière générale, Dépelteau (2010) considère que la méthodologie de la recherche désigne « l'ensemble des règles, étapes et procédures auxquelles on a recours dans une science pour saisir les objets étudiés ». Pour lui, quatre caractéristiques servent à distinguer la recherche en sciences humaines.

D'abord, la complexité des phénomènes humains d'où la nécessité d'une approche multidimensionnelle. Puis, l'obligation du respect du principe de neutralité axiologique comme le sujet et l'objet sont de la même nature. Le chercheur doit éviter les jugements de valeurs et se concentrer sur les faits. Il doit s'efforcer de penser les liens entre la connaissance, l'éthique et le politique, en abordant le réel en termes d'analyse et non de jugement moral (Quivy et Van Campenhoudt, 2006, p. 32). Ensuite, la non-évidence de l'existence des lois. Les recherches dans les sciences humaines servent la liberté humaine et non « son assujettissement à des lois qui le gouvernent ». Et en dernière caractéristique, Dépelteau (2010) mentionne la dimension herméneutique. Le chercheur vise autant à comprendre qu'à expliquer le phénomène étudié.

Dans ce même sens, Quivy et Van Campenhoudt (2006) expliquent que le chercheur est censé mettre en œuvre un dispositif pour élucider le réel. Il doit concevoir une méthode de travail qui ne se contente pas d'être une simple addition de techniques à appliquer telles quelles. Le chercheur doit plutôt l'envisager comme « une démarche globale de l'esprit qui demande à être réinventée pour chaque travail » (p.7).

Bien évidemment, un chercheur ne peut éviter l'influence de son environnement. D'où la nécessité de « la rupture épistémologique », ce qui signifie la prise de recul réflexif et la prise de distance nécessaires afin de neutraliser toute influence et de pouvoir réexaminer l'objet de la recherche de la manière la plus objective possible (Livian, 2015).

Il s'agit de reconstruire les phénomènes étudiés sous un angle bien défini par des concepts théoriques relevant des sciences humaines et sociales (Quivy et Van Campenhoudt, 2006, p.19).

Tout chercheur doit avoir un esprit scientifique. Selon Bachelard (1968), cet esprit est composé de quatre qualités : la curiosité intellectuelle (sortir des idées convenues, aimer la découverte), l'esprit critique (aimer le débat, accepter la remise en cause), le rejet de toute autorité extrascientifique (indépendance du jugement par rapport à la hiérarchie, les institutions, le clergé, le gouvernement...), et l'honnêteté et la sincérité (ne pas manipuler les résultats, ne pas plagier...).

Selon Pourtois et Desmet (2004, p. 37), le contexte est « l'ensemble des circonstances qui accompagnent un évènement ». Alors les objets et/ou les sujets de recherche ne se réduisent pas à des variables mais doivent être considérés comme un tout (Parrini-Alemanno, 2007). « Chaque recherche est une expérience singulière », soulignent Van Campenhout et Quivy (2006, p.15). A chaque recherche son contexte particulier. Ainsi, le chercheur doit se doter d'assez de souplesse pour confronter les contraintes et s'adapter aux situations imprévues non seulement en partant de son intuition mais en respectant les principes généraux du travail scientifique.

Démos Mulhouse étant un dispositif qui rassemble différents acteurs est considéré comme un phénomène collectif. Selon Friedberg (1997, dans Leutenegger et Saada-Robert, 2002, p.15), « le phénomène collectif doit en effet être expliqué dans ses mécanismes de constitution et de maintien. Et ces mécanismes passent certainement par les acteurs du système ». D'après ces auteurs, les méthodes de recherche dans ces cas-là consistent à décrire les attitudes des acteurs, à expliquer les stratégies mises en évidence, concrètement, il s'agit de reconsidérer le contexte et le système dans lesquels se trouvent impliqués les acteurs.

# 1 Posture épistémologique

L'épistémologie est définie par Piaget, comme étant « l'étude de la constitution des connaissances valables, le terme de constitution recouvrant à la fois les conditions d'accession et les conditions proprement constitutives » (1967, p. 6-7). Elle se concentre en effet sur l'étude critique des principes, des méthodes et des résultats des sciences, ainsi que sur les questions qu'elles se posent, la manière dont elles y répondent et les enjeux des savoirs qu'elles produisent pour la société. En somme, l'épistémologie cherche à comprendre comment la connaissance est produite, validée et utilisée dans notre monde. Ce passage par l'épistémologie nous paraît une nécessité afin d'apprécier la validité et la rigueur empirique de cette recherche.

Le tableau ci-dessous de Marschall et Rossmann (1995, dans Marshall et Rossman, 2014) nous a permis de mieux comprendre et d'illustrer la finalité de notre recherche, notre démarche ainsi que notre méthode et techniques de travail (cf. Figure 31).

Finalité	Question typiques	Approches	Méthodes
<b>exploratoire</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>étude de nouveaux phénomènes</li> <li>préparation d'une autre recherche</li> </ul>	Qu'est-ce qui se passe dans ce programme ? Comment fonctionne cette organisation ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>étude de cas</li> <li>"field study"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>observation participante</li> <li>entretiens en profondeur</li> <li>entretiens d'élite</li> </ul>
<b>explicative</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>explication des forces qui causent un phénomène</li> </ul>	Quels événements, comportements, croyances, etc. résultent dans ce phénomène ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>étude comparative de cas</li> <li>étude historique</li> <li>"field study"</li> <li>ethnographie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>comme ci-dessus</li> <li>questionnaires</li> <li>analyse de documents</li> </ul>
<b>descriptive/compréhension</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>documentation d'un phénomène</li> <li>compréhension</li> </ul>	Quels sont les événements, structures, et processus constituant ce phénomène ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>"field study"</li> <li>étude de cas</li> <li>ethnographie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>comme ci-dessus</li> <li>mesures non-intrusives</li> </ul>
<b>prédictive</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>prédictions globales</li> <li>prédiction d'événements ou comportements</li> </ul>	Quel est le résultat d'un phénomène ?	<ul style="list-style-type: none"> <li>expérience</li> <li>quasi-expérience</li> <li>"statistique"</li> <li>simulation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>questionnaires</li> <li>analyses de contenu (quantitatives)</li> </ul>
<b>ingénierie/intervention</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>faire un produit</li> <li>établir des guidelines</li> <li>tester des guidelines</li> </ul>	Quel est le problème ? Comment créer un outil ? Est-ce qu'il marche ?	informatique, droit, management, pédagogie	<ul style="list-style-type: none"> <li>plutôt qualitatives</li> </ul>

Figure 31 Selon la finalité scientifique (Marshall et Rossmann, 1995, p. 41)

Comme évoqué dans la phase exploratoire, nous avons mené une réflexion compréhensive faisant appel à une démarche holistico-inductive. Nous avons essayé de comprendre et de décrire le dispositif Démos dans son environnement global ainsi que dans son contexte Mulhousien.



Nous avons laissé venir à nous, grâce à nos observations directes flottantes et structurées (participatives, non-participatives), et aux retranscriptions des entrevues exploratoires menées, toutes les informations qui ont servi à l'éclairage de notre compréhension de Démos Mulhouse.

Dans ce cadre préliminaire, plusieurs questionnements ont surgi à différents niveaux concernant le pilotage et les différents acteurs impliqués dans ce projet. Tout nous semblait important et intéressant mais il nous était impossible d'approfondir tous les points qui nous ont interpellés. Ainsi, il a fallu opérer des choix et opter pour une approche plus structurée. Etant dans une posture compréhensive, nous étions sans cesse dans un mouvement de va-et-vient entre ce que nous observions sur le terrain, les données empiriques et ce que nous découvrions en parallèle dans la littérature au fur et à mesure.

Selon Savoie-Zajc (2012, dans Raab, 2015), le chercheur a intérêt à respecter cinq critères pour la validation d'une approche qualitative en sciences humaines : le critère d'acceptation interne, de cohérence interne, de confirmation externe, de complétude et de saturation. En ce qui concerne le critère de cohérence interne, Savoie-Zajc explique que :

« le chercheur apprend de son site de recherche. Sa question et ses objectifs de recherche deviennent alors plus spécifiques, au fur et à mesure que la recherche progresse. L'atteinte de ce critère suppose qu'un chercheur sera en mesure de tracer l'« histoire » de sa recherche, d'indiquer quelles décisions ont été prises tout au long de l'étude et de les justifier » (p. 20).

Ainsi, nous allons retracer les étapes de cheminement réflexif ayant servi à nous faire progresser dans une démarche itérative. Grâce à nos observations et analyses tout au long du projet, nous avons construit nos connaissances progressivement, ainsi nous avons réajusté nos instruments de recherche relatifs à l'enquête menée après la fin du projet.

## **2 Question de recherche centrale et hypothèse**

Dans la première phase exploratoire, nous nous sommes demandé de manière générale :

*Comment les différentes personnes impliquées ou touchées par le projet*

*Démos perçoivent ce dispositif ?*

Nous avons traité les données recueillies lors de cette première étape, en lien avec les responsables et coordinateurs, les professionnels artistiques, les médiateurs sociaux, les enfants et leurs familles.

Pour la phase de l'enquête approfondie, afin de délimiter le champ de notre étude, nous avons sélectionné uniquement les intervenants artistiques notamment les musiciens (instrumentistes et enseignants de musique) comme public cible.

En effet, lors du démarrage de Démon Mulhouse en février 2017, nous distinguons deux types



de postures chez les musiciens présents ce jour-là. Certains adoptent une posture dynamique et semblent à l'aise alors qu'ils font face à de nombreux enfants réunis dans le même espace. Ces musiciens dégagent une énergie positive qui se propage et qu'ils communiquent aux enfants. Ils n'attendent pas et vont vers les enfants comme le montre cette photo<sup>25</sup> (cf. Figure 32).

*Figure 32 Photo du stage de février 2017 - Démon Mulhouse*

D'autres, en revanche, semblent plus en retrait et leur énergie est plus faible. Ils restent debout, mains derrière le dos ou dans les poches à attendre les consignes de la coordinatrice du projet comme le montre la photo<sup>26</sup> ci-dessous (cf. Figure 33).



*Figure 33 Tutti du 28 mars 2017 - Démon Mulhouse*

---

<sup>25</sup> Photo prise par mes soins, le 23 février 2017, lors du démarrage du projet au Palais des Sports à Mulhouse. J'ai fait le choix de mettre cette photo qui ne montre pas le visage du musicien pour respecter l'anonymat.

<sup>26</sup> Photo prise par mes soins, à la Filature, lors du *tutti* du 28 mars 2017. J'ai fait le choix de cacher le visage du musicien par respect de l'anonymat.

Cette distinction de postures nous interpelle d'autant plus que lors du dernier concert en 2019, nous observons un changement à ce niveau chez les musiciens qui restaient en retrait. De même, le dendrogramme qui illustre la Classification du corpus des intervenants artistiques selon la méthode Reinert (cf. Figure 19), ainsi que l'extrait du concordancier relatif aux intervenants artistiques, en lien avec le mot Démon (cf. Figure 26), retiennent notamment notre attention, par conséquent nous faisons le choix de nous pencher sur ce public en particulier.

Le dendrogramme permet de souligner dans les propos des intervenants artistiques les stratégies mises en place dans la gestion des ateliers. La classification du corpus montre le questionnement et la réflexion des musiciens concernant la pédagogie de Démon.

Dans le concordancier, deux professeurs de musique s'expriment à propos de Démon : l'un en soulignant la richesse du projet, l'autre en mettant en évidence sa difficulté à comprendre le fonctionnement de ce dispositif. Nous remarquons que les musiciens perçoivent Démon différemment selon leur parcours, leurs expériences et leurs représentations.

Ainsi, pour la suite de la recherche, nous écartons les responsables et coordinateurs, les intervenants sociaux, les familles ainsi que les enfants. Nous faisons le choix de nous concentrer sur les musiciens, c'est pourquoi nous ne parlerons plus d'intervenants artistiques comme dans la phase exploratoire. Nous utiliserons dorénavant le terme « musiciens » pour désigner les musiciens professionnels (instrumentistes) ainsi que les professeurs de musique impliqués dans Démon Mulhouse.

Par conséquent, nous recentrons et affinons notre question de départ. Nous formulons notre question centrale est comme suit :

**En quoi la participation à Démon Mulhouse influence-t-elle  
l'agir professionnel des musiciens ?**

Cette recherche doctorale s'inscrit dans le champ des Sciences de l'Éducation qui a pour « objet la clarification des faits éducatifs » (Raynal et Rieunier, 2007, p. 335, dans Leroy, 2015). Les Sciences de l'Éducation sont considérées comme une discipline à la croisée de plusieurs champs disciplinaires : psychologie, psychologie des apprentissages, sociologie, philosophie, histoire, anthropologie... Ainsi, afin de répondre à notre question de recherche, nous nous appuyons sur des références théoriques appartenant à des champs pluridisciplinaires et interdisciplinaires. Dans le domaine de la musique, il est difficile de regrouper tous les apprentissages tels que le chant, la pratique d'un instrument, l'analyse musicale et la stylistique dans une seule méthode d'enseignement. Cependant, dans l'éducation formelle, chaque discipline scolaire a une certaine unité et permanence qui justifie l'existence de méthodes d'enseignement spécifiques pour chaque discipline (Leroy, 2015).

Notre question de recherche tend à comprendre comment les participants donnent un sens à leur monde personnel et social, et quelles significations ils attribuent à cette expérience particulière. Turner (1986, dans Bisson et Gagnon, 2004), dans la lignée de l'herméneutique de Dilthey et du pragmatisme de Dewey, définit l'expérience par son caractère personnel, subjectif et temporel, à la jonction du continuum passé / futur. Sanders (2001, dans Bisson et Gagnon, 2004) dira d'ailleurs de l'expérience qu'elle se situe à la rencontre de la mémoire et de l'imagination. Ce continuum temporel de l'expérience vécue, rend celle-ci éphémère et toujours renouvelée, l'être humain étant en continuelle formation. Il se rapproche ainsi de la conception du cercle herméneutique de Heidegger et de Gadamer.

D'ailleurs, Bisson et Gagnon (2004), confirment que le courant de pensée des auteurs comme Bloch (1998) ; LeVine (1984) ; Moore et Mathieus (2001), a beaucoup contribué à la proposition selon laquelle l'expérience est façonnée par les mouvements de réciprocité continue entre les idéaux culturels, les motivations individuelles et les environnements sociaux et matériels. Ce qui nous intéresse, c'est donc l'expérience individuelle des musiciens interviewés, comprise comme l'expression d'une culture vivante, toujours en émergence et en relation avec le projet Démos à Mulhouse. L'expérience peut être comprise à travers les formulations, les articulations et les représentations que les musiciens en ont. Elle peut également être appréhendée par les manifestations des relations sensibles que ces musiciens établissent avec l'environnement et les autres acteurs impliqués dans le projet (Bisson et Gagnon, 2004).

Leroy (2015) met en avant l'importance de la question du sens, de l'action et de l'intention dans l'étude de la musique. Il souligne que pour comprendre cette question, il est nécessaire de considérer la spécificité du phénomène humain qui est l'émergence d'un niveau d'intégration psychique déterminant la composante subjective du fonctionnement psychologique. Dans le cas de la musique, le sens subjectif est crucial pour comprendre comment les patterns sonores sont perçus et transformés en musique. Ainsi, l'objectif est de comprendre les mécanismes impliqués dans ces processus en se concentrant sur la relation dynamique qu'un individu entretient avec l'objet musical, considéré comme une structure dotée d'un potentiel que l'individu utilise en fonction d'un contexte pour élaborer un sens dans son expérience vécue. En somme, l'étude ne se concentre plus sur la musique en tant qu'objet, mais plutôt sur la relation subjective entre l'individu et cet objet musical.

Nous gardons à l'esprit que la démarche que nous adoptons vise la compréhension, s'inscrivant dans une étude qualitative avec une approche phénoménologique. Paillé et Mucchielli, (2012) définissent la recherche qualitative comme suit :

les instruments et les méthodes utilisés sont conçus, d'une part pour recueillir des données qualitatives (témoignages, notes de terrain,...), d'autre part, pour analyser ces données de manière qualitative (c'est-à-dire en extraire le sens plutôt que les transformer en pourcentages ou en statistiques); la recherche est aussi dite qualitative dans un deuxième sens, qui signifie que l'ensemble du processus est mené d'une manière naturelle, sans appareils sophistiqués ou mises en situation artificielles, selon une logique proche des personnes, de leurs actions et de leur témoignage. (p.13)

Cela signifie que nous entamons une analyse fine et détaillée des phénomènes étudiés s'appuyant sur la description et la narration recueillies lors des entretiens auprès des acteurs. Nous étudions leurs actions et interactions, leurs discours et interprétations, afin de mettre en évidence les mécanismes sous-jacents aux dynamiques et processus.

Dans une perspective de recherche de validité de signifiante, nous cherchons à « confronter des méthodes d'investigation différentes et complémentaires » (Pourtois et Desmet, 2007, p. 52). Il s'agit de recourir à la triangulation, définie comme « l'usage de deux ou plusieurs méthodes dans la collecte de données lors de l'étude d'un aspect de comportement humain » (Cohen et Manion, 1980, dans Pourtois et Desmet, 2007, p. 52). Nous effectuons alors une « triangulation des sources » (p.54) en mettant en relation nos observations et entretiens de la phase exploratoire et les informations recueillies après avoir défini notre question centrale.

A travers cette étude, nous cherchons, en nous inspirant des méthodes de Giorgi (1975a, 1975b) à « proposer une description qui génère un dialogue au sein de la communauté scientifique,

l'objectif n'étant pas de trouver le sens absolu du phénomène, mais de le rendre visible, explicite, dans sa globalité, et dans ses relations » (Ribau et al., 2005).

Nous faisons le choix de traiter la question de recherche en prenant en considération trois registres : le contexte Démos Mulhouse, l'identité personnelle et professionnelle des musiciens ainsi que leur agir professionnel.

Nous partons de l'hypothèse que *la participation à Démos Mulhouse contribue au développement des gestes professionnels des musiciens.*

Le cadre théorique de cette partie s'inspire largement des travaux de Jorro (depuis 2002 à 2016) portant sur la distinction entre les gestes du métier et les gestes professionnels. En croisant plusieurs concepts de différents champs de recherche, Jorro (2006) se permet de « concevoir l'agir professionnel de l'enseignant comme une inscription corporelle, perceptive, réfléchissante, en interaction avec un milieu, qui vise la construction de gestes d'étude chez les sujets apprenants » (p. 3). L'agir peut être défini comme l'ensemble des comportements et des actions d'un individu dans un contexte donné. Cette notion est souvent utilisée dans les sciences sociales pour étudier les interactions entre les individus et leur environnement, ainsi que pour comprendre les processus de prise de décision et de résolution de problèmes. L'agir est donc un concept clé pour comprendre la manière dont les individus interagissent avec le monde qui les entoure.

Jorro (2006) axe ses recherches sur la dimension culturelle de l'agir professionnel, ainsi nous pouvons transposer ses objets d'étude et les modélisations de son contexte scolaire à notre contexte qu'est celui de Démos Mulhouse. Le schéma ci-dessus (cf. Figure 34) illustre la matrice de l'agir du professeur où s'entrelacent parole-pensée-action-relation, proposée par Jorro (2006), à partir de laquelle s'est amorcée la construction de la grille d'entretiens relative à cette phase de l'enquête.

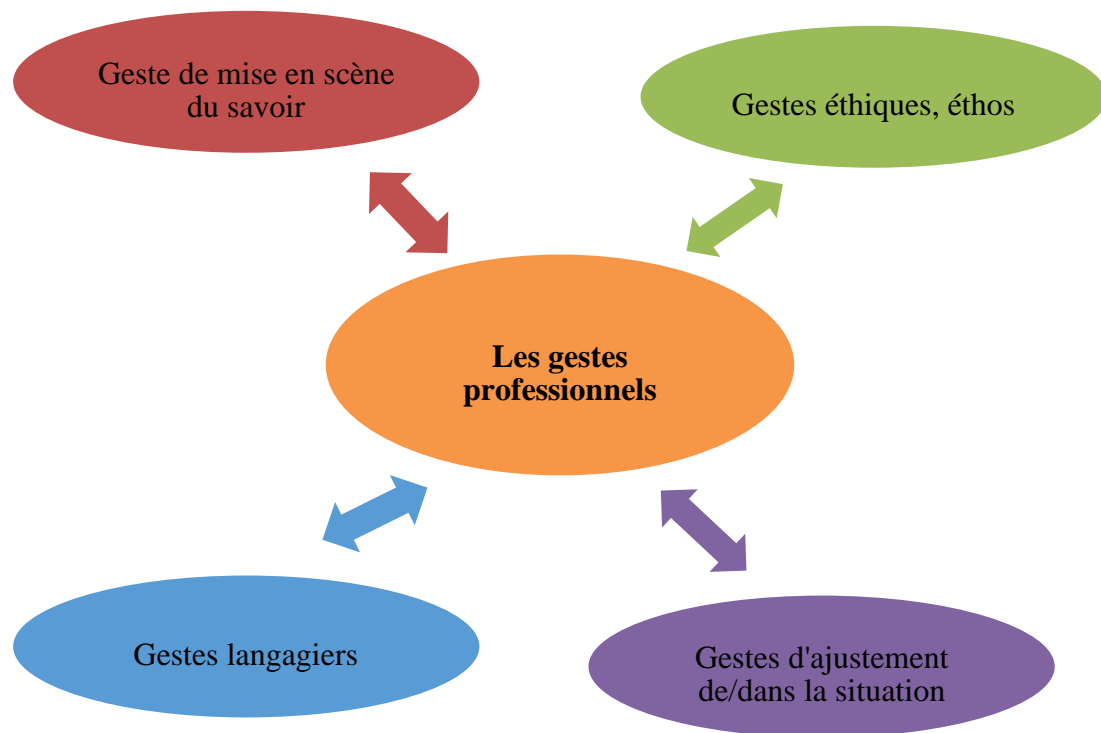


Figure 34 Reprise de la "Matrice de l'agir du professeur" (Jorro, 2006)

Cette matrice va également baliser le traitement de ces données et leur interprétation. Commençons à présent par définir le geste, puis découvrir comment distinguer les gestes professionnels des gestes du métier. Nous explicitons, par la suite, les références théoriques qui ont emmené Jorro (2006) à élaborer les éléments de cette matrice, et à la considérer comme une grille d'analyse de l'agir professoral.

### 3 Définition du geste

Clot et al. (2000) cherchent dans leurs travaux à définir le geste et à comprendre sa transmission. Ils confirment qu'il y a là, « plus largement, sous le masque d'un geste apparemment simple, des manières sociales d'exercer la pensée ». Ils considèrent qu'une action, du point de vue de sa réalisation motrice, est une succession de gestes orientés par le but de celle-ci. Ils soulignent que produire un geste implique toujours :

- « La collaboration de fonctions psychiques supérieures, notamment pour l'actualisation du but de l'action, et de processus dont le contrôle reste infra conscient
- Une intégration sensorimotrice rendant caduque le schéma stimulus-réponse
- Une programmation
- Un contrôle en cours d'exécution, utilisant à la fois la commande motrice pour produire des réafférences sensorielles simulées de façon endogène (contrôle proactif) et les réafférences sensorielles réalisées par suite de l'exécution du geste (contrôle rétroactif) » (Clot et al., 2000, p. 4).

Ainsi, ces auteurs nous rendent attentifs au fait de ne pas associer les gestes aux conduites automatisées, ou encore les gestes aux mouvements.

Dans le même sens, Gillie-Guilbert (2001) distingue, également, le geste du mouvement. Elle confirme que « le mouvement est de l'ordre du comportement », il est « observable et se réduit à l'observable » (comportement compris au sens donné par la psychologie du comportement). Quant au geste, elle affirme qu'il est « de l'ordre de la conduite ». Pour mieux expliciter ses propos, elle avance l'exemple suivant : « tendre l'index est un mouvement ; désigner, montrer du doigt est un geste ».

Gillie-Guilbert (2001) étudie notamment le geste vocal, ainsi elle pose la question de « l'interaction entre voix et écoute, le corps servant de médiateur et de propulseur ». Elle souligne le rôle du geste vocal « dans l'accompagnement et surtout la coordination des gestes de travail, le plus souvent collectifs ».

De surcroît, Jorro (2016) explique la forme expressive de l'agir en soulignant la transmission de valeurs éducatives qui se joue avec le geste. Pour Jorro (2004), le geste est d'abord : « un mouvement du corps, adressé, porteur de valeurs et inscrit dans une situation, irrigué par la biographie et l'expérience du sujet ayant un effet performatif ».



### 3.1 Agir humain et corporéité

L'agir humain est un concept central dans la philosophie et les sciences sociales. Selon la théorie de l'agir communicationnel, l'agir humain est caractérisé par la capacité des individus à communiquer et à coopérer de manière réciproque dans le but de résoudre des problèmes communs (Habermas, 1985). Cette théorie met l'accent sur l'importance du langage et de la communication dans l'agir humain, ainsi que sur la nécessité de respecter les normes et les valeurs partagées pour garantir une interaction sociale réussie.

D'autres théories de l'agir humain se concentrent sur des aspects spécifiques de l'interaction sociale, tels que la théorie de l'action sociale développée par Weber, qui met l'accent sur la rationalité des actions humaines et leur orientation vers des objectifs spécifiques (Weber, 1995).

Effectivement, comme cela a été démontré par les travaux de M. Weber, de G.H. Mead et de l'interactionnisme symbolique, un individu ne réagit pas en fonction de la réalité des choses, mais en fonction de sa propre perception. Tout individu, même soumis, est capable d'agir sur le monde qui l'entoure en fonction de la signification qu'il lui donne (Charlot, 1999)

Ainsi, l'agir humain est un concept complexe qui peut être abordé sous différents angles selon les disciplines et les théories qui l'étudient. S'inspirant des travaux de divers auteurs (Mauss, 1950 ; Merleau-Ponty, 1945 ; Galimberti, 1998 ; Joas, 1999 ; Gebauer et Wulf, 2004 ; Wulf, 2007), Jorro (2016) présente une approche théorique de la corporéité, appartenant à trois courants de recherche : l'ethnographie, l'approche phénoménologique et l'anthropologie historique allemande. Berthelot (1998) comprend par la corporéité la dimension du corps envoyant des signaux dans un espace de significations sociales.

Jorro (2016) reprend les travaux de l'ethnologue Marcel Mauss qui considère « la correspondance entre la gestuelle et le résultat de l'activité » en soulignant que « le corps est le premier et le plus naturel instrument de l'homme ou plus exactement, sans parler d'instrument, le premier et le plus naturel objet technique, en même temps moyen technique de l'homme, c'est son corps » (Mauss, 1950, p. 372 dans Jorro, 2016). De même, elle se réfère aux travaux du philosophe Merleau-Ponty pour confirmer que « tout usage humain du corps est déjà une expression primordiale » (Merleau-Ponty, 1962, p. 108, dans Jorro 2016). Grâce à l'approche phénoménologique, Jorro (2016) présente le corps comme « vecteur de relation sociale ».

Quant à l'anthropologie historique allemande, elle accorde une grande importance au corps agissant, à la gestualité et au non verbal. Pour Jorro (2016), les travaux des deux chercheurs allemands Gebauer et Wulf (2004) ainsi que ceux de Joas (1999) contribuent à la compréhension de « la corporéité de l'agir ». Elle remarque qu'une grande importance est accordée au corps agissant, à la gestualité, au non-verbal dans leurs approches théoriques.

D'après ces auteurs, « le corps unirait le sujet au monde dans sa capacité à intérioriser la société » (Jorro, 2016). Partant des apports théoriques de ces auteurs, Jorro (2007) analyse l'activité enseignante comme :

« le fait d'un sujet social, historique, culturellement situé et dont la gestuelle possède un air de famille avec le genre propre de l'activité professionnelle. L'enseignant mobilise des gestes du métier qui lui préexistent, qu'il a déjà rencontrés dans sa vie personnelle, qu'il a observés, étudiés, perçus, interprétés, refusés, et réajustés selon son propre rapport à l'activité professionnelle. » (Jorro 2007).

Précisons alors, ce qui caractérise les gestes professionnels, et ce qui les distingue des gestes du métier.

### **3.2 Gestes professionnels et gestes de métier**

Le mot geste est utilisé au plus près de son « étymologie latine *gerere* qui signifie porter, produire, mener à bien, se charger de, administrer pour désigner ce que l'enseignant fait, décide de faire, doit faire, dit de faire » (Dupuy et Soulé, 2021). Selon Mauss (1935 dans Mauss, 2012), « on fait un geste non seulement pour agir, mais encore pour que les autres hommes et les esprits le voient et le comprennent ». Dans le même sens, Duvillard (2014) considère que la définition du geste est indissociable du regard, il avance même que le micro-geste peut interroger d'autres sens comme l'audition et le toucher.

Nous faisons des liens entre les apports de cet auteur et notre recherche portant sur les musiciens impliqués dans *Démos* notamment quand il confirme que « toute production sonore implique le corps et les différents muscles qui sont en jeu dans la phonation » (Duvillard, 2014, p. 90).

« Un geste de métier appartient au stock des manières de faire acceptables et acceptées par les professionnels du milieu considéré. Un geste professionnel ne serait alors qu'un geste efficace en situation, réalisé par un professionnel mais n'ayant pas encore été validé au sein du milieu professionnel considéré » (Tomás et al., 2009, p. 26).

Pour Simonet (2016), la fabrication d'un geste de métier « commence par un dialogue entre les buts prescrits et les buts personnels, traversés par des contextes différents (une certaine classe, un certain établissement, etc.) et qui prend sa pleine signification dans l'échange avec les élèves ». Selon cet auteur, quand nous nous interrogeons sur les gestes de métier, il s'agit de se poser des questions, quant à la place de la pédagogie et ainsi que sur l'organisation du travail au sein de l'établissement.

D'après l'approche de l'analyse psychologique du travail, le geste de métier fait référence au savoir-faire partagé et reconnu par une profession, qui est inscrit dans ce qui règle tacitement l'activité de celle-ci. Le geste professionnel, quant à lui, est un geste d'ajustement qui s'inscrit dans une praxis et se déploie dans l'action. Il y a une distinction à faire entre les macro-gestes inscrits dans les habitus<sup>27</sup> et les micro-gestes qui sont des gestes de réglage de l'action. Cette distinction rappelle celle des compétences, allant des compétences générales proches de la capacité ou de l'habitus, aux compétences spécifiques assimilables aux habiletés particulières confrontées aux situations.

Le terme de geste tel qu'il est utilisé par Jorro (2002) permet une inscription plus marquée dans l'ordre de la praxis, de l'agir en situation, et est chargé du sens vécu de la situation par l'acteur qui le fait (Cizeron, 2010). Pour revenir à l'enseignement, Alin (2010, cité dans Jorro, 2016) recense les actions génériques qui relatent différents gestes professionnels de l'enseignant au quotidien : intervenir, apprendre, (s')organiser, transmettre, (se) prendre en main, (s')observer, (se) mettre en scène, (s')entraîner, (s')évaluer, (s')autoriser, (s')écouter et (s')adapter, etc. Les gestes professionnels ne se limitent pas à leur aspect technique, car ils ont une signification symbolique qui traduit les principales actions, les actes et les micro-gestes d'un métier. En d'autres termes, les gestes professionnels reflètent la culture et les valeurs d'un métier, ainsi que les compétences et l'expertise nécessaires pour l'exercer de manière efficace (Alin, 2010). Ainsi, dans ses travaux, Jorro (2006) identifie plusieurs types de gestes dans la coactivité professeur-élèves :

Gestes évaluatifs

Gestes de planification et de remédiation

Gestes d'accompagnement et de conseil

Gestes d'écoute, d'accueil et de reconnaissance de l'autre. (Jorro, 2006b, p. 4-5).

---

<sup>27</sup> Nous revenons sur le concept d'habitus dans la partie 4.2

Dans son habilitation à diriger des recherches, Jorro (2002) a proposé une distinction entre les gestes du métier et les gestes professionnels. Les gestes du métier sont des éléments structurants de l'activité professionnelle qui véhiculent les codes propres au métier et permettent d'identifier les paramètres structurant l'activité. Ils s'appuient sur un ensemble de codes sociaux et de séquences scénarisées qui reflètent les savoir-faire et les valeurs de la communauté de pratique. Les gestes professionnels, quant à eux, vont au-delà de la simple structuration de l'activité pour offrir des jeux dans l'activité, c'est-à-dire des modalisations. Les gestes professionnels sont le résultat d'une transmission technique et symbolique, et reflètent le rapport au métier, ainsi que l'efficacité de l'action réalisée.

Jorro (2006) explique l'importance de quatre dimensions indispensables pour le passage des gestes de métier vers les gestes professionnels : « la liberté d'agir (le sens postural) », « le sens du *Kairos* », « le sens de l'altérité » et « l'adresse du geste ».

Tout d'abord, la liberté d'agir et le sens postural permettent à l'enseignant de s'adapter à la situation de classe et de jouer avec elle, sans se perdre dans les réajustements. Ensuite, le sens du *kairos*, ou le sens de l'improvisation et de l'intuition de l'instant, permet à l'enseignant de saisir le bon moment pour intervenir et de faire preuve de prise de risque. La dimension de l'altérité est également importante, car elle implique la reconnaissance de l'existence d'un autre et la capacité à apprendre de lui. Enfin, l'adresse du geste est cruciale pour la transmission de valeurs éducatives, car elle implique la mesure et la retenue dans le geste, ainsi que sa dimension émotive et symbolique. Les gestes professionnels sont donc caractérisés par leur capacité à s'adapter à la situation, à être créatifs et intuitifs, à reconnaître l'autre et à transmettre des valeurs éducatives (Jorro, 2006).

Dans le domaine musical, la technique est un aspect crucial pour les musiciens qui cherchent à maîtriser leur instrument et à interpréter les œuvres avec précision et finesse. La transmission de ces connaissances est donc essentielle pour former de nouveaux musiciens et préserver le patrimoine musical. Selon Mauss (1969) « on appelle technique un groupe de mouvements, d'actes en majorité manuels, organisés et traditionnels, concourant à obtenir un but connu comme physique, chimique ou organique » (p. 252 dans Grivet Bonzon et al., 2018).

Cette définition s'applique à la fois aux compétences requises pour jouer de la musique « performativité » et aux différentes méthodes d'utilisation des instruments pour créer de la musique « en tant que pratique humaine organisée ». Elle s'applique également à l'interprétation des œuvres musicales, qui est l'objectif des techniques de jeu.

En somme, cette définition englobe l'ensemble des aspects liés à la pratique musicale, de la maîtrise des instruments à l'interprétation des œuvres (Grivet Bonzon et al., 2018).

### **3.3 Matrice de l'agir professionnel**

La matrice de l'agir professoral (cf. Figure 34) d'Anne Jorro (2006) est conçue pour analyser les pratiques des enseignants dans leur complexité et leur multi dimensionnalité, en prenant en compte à la fois les aspects techniques, éthiques, politiques et existentiels de leur métier.

Jorro (2006) présente quatre types de gestes dans son analyse de l'agir professoral : « les gestes de mise en scène de savoir, les gestes langagiers, les gestes éthiques, éthos, et les gestes d'ajustement de et dans la situation. »

Les gestes de mise en scène de savoir sont liés à la transmission des connaissances et des compétences permettant aux élèves de comprendre et d'intégrer les connaissances. Ces gestes peuvent prendre différentes formes, comme l'utilisation de supports pédagogiques, la structuration des contenus, la mise en place d'activités d'apprentissage, etc. Les gestes professionnels de l'enseignant permettent de relier l'activité intellectuelle des élèves aux objectifs didactiques visés. Les savoirs à transmettre et les méthodes d'enseignement sont particulièrement importants dans ce processus. Les gestes tels que la désignation d'un objet de savoir, la présentation d'un artefact, la vérification des notes prises par les élèves, et l'institutionnalisation du savoir sont conçus pour guider l'activité des élèves et les aider à comprendre les concepts abstraits. La construction de la pensée abstraite et la manipulation des concepts par la classe sont donc au cœur de l'activité de l'enseignant.

Quant aux gestes langagiers, ils ont trait à l'utilisation du langage dans l'enseignement. Ils concernent notamment la manière dont les enseignants utilisent le langage pour communiquer avec les élèves. Les gestes langagiers sont donc essentiels pour la compréhension et l'apprentissage des élèves, ils permettent également de saisir les moments clés de la séance, tels que les transitions entre les différentes parties de la leçon, la clarification des concepts et des notions, la régulation des consignes et la gestion du calme dans la classe. En somme, cette grille permet de mieux comprendre la posture énonciative des enseignants et les stratégies qu'ils utilisent pour transmettre efficacement les connaissances aux élèves.

En ce qui concerne les gestes éthiques, éthos, ils sont liés aux valeurs et aux principes éthiques qui guident l'agir professoral. L'éthos correspond à l'image que l'orateur renvoie de lui-même à travers son discours. Cette image, qui se doit d'être authentique et honnête, permet à l'orateur de gagner en crédibilité auprès de son auditoire et ainsi de le convaincre grâce à son discours. « L'éthos renvoie donc au principe d'action éthique accompagnant l'agir professionnel. » (Jorro, 2009). Les gestes professionnels de l'enseignant sont révélateurs de la relation établie entre les élèves et les enseignants, en fonction des formats de communication et d'évaluation scolaire. Il s'agit notamment du respect des droits des élèves, de l'équité, de la justice, ainsi que de la transmission de valeurs éducatives.

Les gestes éthiques, éthos, sont donc essentiels pour garantir un environnement d'apprentissage respectueux et inclusif. En ce qui concerne le format de communication, l'activité de l'enseignant peut être centrée sur lui-même ou favoriser l'activité des élèves afin de promouvoir leur autonomie. L'éthos de l'enseignant peut encourager les élèves à s'engager dans une activité d'étude ou, au contraire, générer des rapports de domination ou de captation. Les gestes éthiques impliquent une certaine retenue dans le dialogue, tels que le silence ou la tolérance envers les réflexions des élèves, qui témoignent d'une attitude d'écoute et de respect. En ce qui concerne le format d'évaluation scolaire, cela peut mettre en évidence la position de juge ou d'ami critique incarnée par l'enseignant. La posture éthique de l'enseignant peut favoriser une relation d'accompagnement et de conseil avec les élèves. Ainsi, les gestes professionnels de l'enseignant sont essentiels pour établir une relation positive avec les élèves et favoriser leur développement académique et personnel.

Par rapport aux gestes d'ajustement « de » et « dans » la situation, ils sont liés à la capacité des enseignants à s'adapter à la situation et à ajuster leur enseignement en fonction des besoins et des capacités des élèves. Ces gestes impliquent notamment une observation fine des élèves, une prise en compte de leurs réactions et de leurs besoins, ainsi qu'une capacité à ajuster son enseignement en conséquence. Cela peut inclure l'anticipation, l'accélération ou la modification d'une consigne, ainsi que la création d'une nouvelle stratégie ou la prise en compte d'une demande émanant de la classe. Les gestes d'ajustement peuvent également concerner directement l'enseignant, notamment lorsqu'il est stagiaire, et peuvent prendre la forme de gestes de réassurance, tels que l'utilisation de fiches de préparation ou d'une trame de cours pour aider à structurer l'enseignement.

En somme, les gestes professionnels de l'enseignant sont essentiels pour s'adapter aux besoins des élèves et pour garantir un environnement d'apprentissage efficace. Selon Jorro (2006), les gestes de mise en scène de savoir, les gestes langagiers, les gestes éthiques et les gestes d'ajustement « de » et « dans » la situation sont tous essentiels pour l'agir professoral efficace. Ces différents types de gestes sont interconnectés et doivent être mobilisés en fonction de la situation pour garantir un environnement d'apprentissage respectueux et inclusif.

Jorro (2006) met en évidence que les gestes professionnels de l'enseignant sont des éléments invariants qui, pris isolément, ne révèlent pas la singularité de l'activité professorale. Cependant, lorsqu'ils sont réinscrits dans le processus d'enseignement et qu'ils sont associés de manière complexe, ils permettent de définir une empreinte personnelle pour chaque enseignant.

Selon Dubet et Martuccelli (2014), cette empreinte personnelle est le résultat de la construction d'un habitus professionnel, qui se forme à travers l'expérience et la socialisation professionnelle. La difficulté de la recherche sur les gestes professionnels réside dans le fait que ces gestes ne se transmettent pas dans un manuel/ne sont pas des gestes-types, mais apparaissent sous des configurations plus ou moins performantes pour la réussite de l'action. En bref, les gestes professionnels de l'enseignant sont un élément clé de son activité, mais leur impact dépend de leur combinaison et de leur utilisation dans le contexte spécifique de l'enseignement (Péraya et Charlier, 2007).

En nous basant sur la matrice de l'agir professoral, nous repèrerons plus loin, dans la partie analytique, sous quelles configurations, les gestes professionnels vont apparaître dans les propos des musiciens recueillis lors des entretiens.

### **3.4 Cinq préoccupations autour de l'agir**

A la suite de nos investigations théoriques, nous arrivons à établir un parallèle entre la matrice de l'agir du professeur de Jorro et les travaux de Bucheton et Soulé (2009). Ces derniers ont élaboré et formalisé, au sein de l'équipe du LIRDEF (Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation et Formation), un modèle qui rend compte des caractéristiques favorisant la compréhension, l'exercice et la transformation du métier. Il s'agit du « Multi-agenda des préoccupations enchâssées » (cf. Figure 35).

Ce modèle va au-delà de la simple notion de geste, un concept trop souvent réduit dans les travaux qui en parlent. Lorsqu'un enseignant conçoit, mène et commente une séance d'enseignement/apprentissage, il prend en compte une multitude de facteurs : la situation vécue, ses connaissances, son expérience passée, sa relation avec les savoirs à enseigner, les instructions officielles, les élèves, le langage, les émotions, et bien d'autres.

Ces différents aspects, souvent implicites et difficiles à exprimer verbalement, sont interprétés comme des « logiques profondes » ou des « logiques d'arrière-plan », car même s'ils n'interviennent pas directement dans la planification, le déroulement ou l'analyse des séances, ils conditionnent chacune de ces étapes. Les auteurs considèrent que ces logiques structurent « la représentation que l'enseignant se fait de la situation et des préoccupations qu'elle induit » (Dupuy et Soulé, 2021).

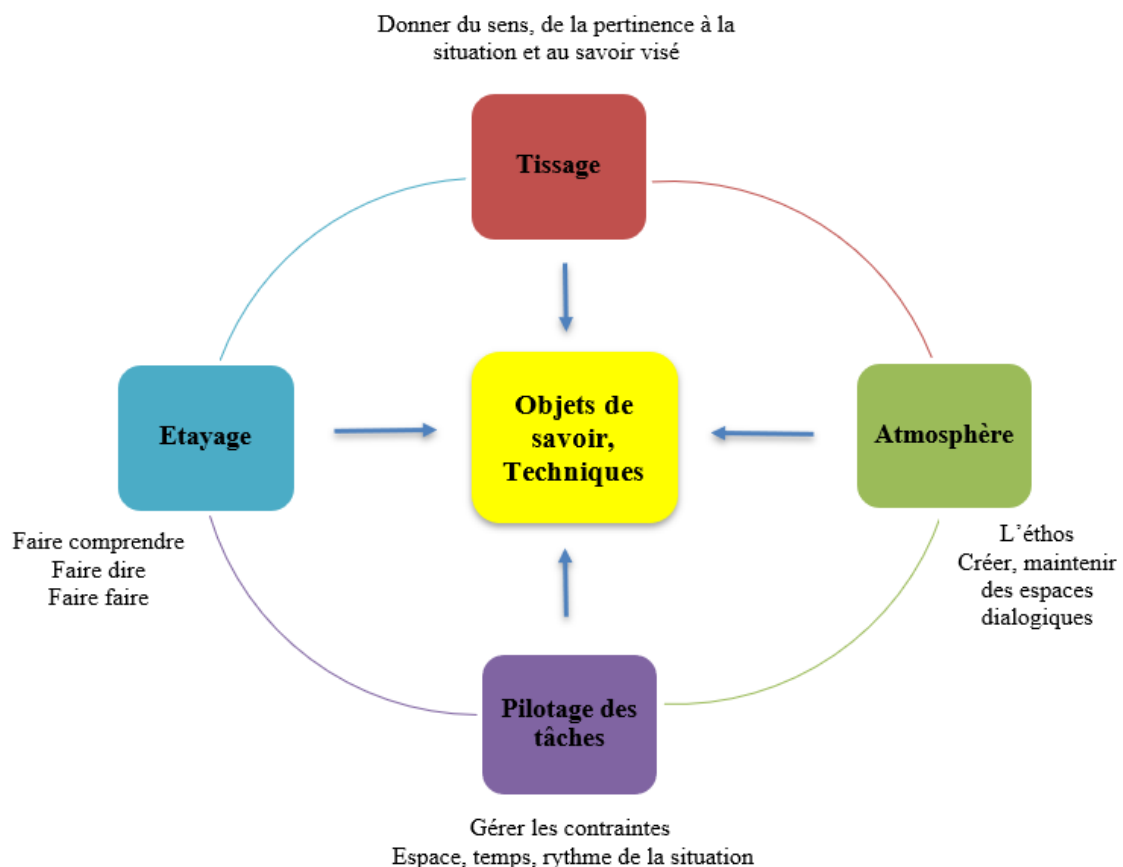


Figure 35 Multi-agenda de préoccupations enchâssées (Bucheton et Soulé, 2009)

Bucheton et Soulé (2009) présentent cinq préoccupations jamais isolées comme « piliers autour desquels s'élaborent l'agir ordinaire dans la classe, les savoirs professionnels, l'expérience et les compétences » (cf. Figure 35).



Recourant à une métaphore, Bucheton et Soulé (2009) désignent par le geste professionnel l'action de l'enseignant et l'actualisation de ses préoccupations. D'après eux,

« le choix du terme *geste* traduit l'idée que l'action du maître est toujours adressée et inscrite dans des codes. Un geste est une action de communication inscrite dans une culture partagée, même a minima. Il prend son sens dans et par le contexte scolaire » (Bucheton et Soulé, 2009)

Ils expliquent que ces cinq préoccupations sont systémiques, modulaires, hiérarchiques et dynamiques. Dans le pilotage des tâches, il s'agit de gérer la cohérence et la cohésion de la séance, de manager l'espace et le temps afin de pouvoir conjuguer « la dynamique tranquille de la durée, nécessaire à l'incorporation des savoirs avec la force de l'instant, de la rencontre qui déstabilise et avive la curiosité ». Cela rappelle ce que Jorro (2004) appelle dans ces travaux « l'art du *Kairos* », quand l'enseignant arrive à suspendre le temps de la séance et se saisit d'un événement pour improviser et se rendre disponible pour des moments heureux de communication et d'attention (Bucheton et Soulé, 2009).

Quant à l'atmosphère, les deux auteurs le présentent comme un « espace intersubjectif qui organise la rencontre intellectuelle, relationnelle, affective, sociale entre des individus confrontés à une situation contenant des enjeux à gérer en commun » (Bucheton et Soulé, 2009). Il s'agit des interactions entre l'enseignant et les élèves, la capacité à susciter leur engagement intellectuel et affectif.

Pour le tissage, il se présente comme une métaphore de l'activité centrale du cerveau, qui consiste en une alchimie encore mystérieuse où les synapses entre les neurones se multiplient pour renforcer les traces, les connexions, les associations et les sensibilisations. Les moments d'ouverture et de clôture d'une séance sont des moments clés du tissage. Tisser revient avant tout à raviver les empreintes laissées par l'expérience. Cette notion trouve principalement ses fondements dans les travaux de la sociologie et de l'anthropologie culturelle, qui a révélé tout savoir, expérience ou discours, elle s'intègre dans une continuité, au sein de genres, d'habitudes préexistantes, de stéréotypes et de formes de l'imaginaire ancrées dans la culture et l'histoire (Bakhtine, 1984, cité par Bucheton et Soulé, 2009).

Concernant l'étayage dans le modèle du multi agenda, Bucheton et Soulé (2009) l'ont emprunté au psychologue cognitif Jérôme Bruner. Cet étayage est également connu sous le terme de "scaffolding" en anglais, il décrit un processus d'aide et de soutien fourni par un enseignant (ou un parent, un pair, etc.) pour faciliter l'apprentissage d'un apprenant. L'idée centrale de l'étayage est d'accompagner l'apprenant dans sa zone proximale de développement (ZPD).

Tout bien considéré, l'approche par gestes permet une meilleure compréhension de l'activité enseignante en combinant des analyses de pratiques, des enjeux didactiques et une réflexivité accrue. Cette approche est nécessaire pour décrire la professionnalité des enseignants en prenant en compte le réel du contexte et les objets d'enseignement.

Le modèle du multi-agenda et l'utilisation du terme « geste » visent à intégrer différents aspects pour améliorer l'évaluation de l'activité enseignante, comme l'explique Sensevy (2005, cité par Dupuy et Soulé, 2021). Selon lui, la notion de geste permet de reconnaître la richesse et la complexité du travail des enseignants. Il explique que « la notion de geste est contemporaine d'une reconnaissance : la reconnaissance dans le travail du professeur d'une richesse et d'une complexité qu'il faut apprendre à décrire » (Sensevy, 2005, p. 4, dans Dupuy et Soulé, 2021).

D'autres théories, telles que celles de Schön (1983), soulignent également l'importance de la réflexivité et de l'analyse des pratiques pour la professionnalisation des enseignants. En effet, Schön (1983) considère que les professionnels doivent être capables de réfléchir sur leur pratique pour pouvoir l'améliorer et l'adapter aux situations changeantes. Cette approche est également complémentaire avec celle de « l'agir enseignant » proposée par Brousseau (1998) qui met l'accent sur l'importance de l'observation et de la compréhension des actions de l'enseignant pour mieux saisir les processus d'apprentissage des élèves.

Lors d'une étude antérieure menée par Jorro et Pana-Martin, (2012, dans Jorro, 2016), auprès de conseillers pédagogiques du premier degré identifiant les effets de certains gestes sur les professeurs novices, ces derniers ont mentionné que ces gestes, lorsqu'ils étaient adressés de manière constructive, leur ont valu une reconnaissance professionnelle de la part des formateurs. Ainsi, nous nous demandons de quelle manière l'enseignant peut se reconnaître dans son activité, mais aussi de quelle façon un observateur externe peut reconnaître la professionnalité d'un enseignant. C'est ce que nous allons traiter dans la partie qui suit.

## **4 Reconnaissance professionnelle**

D'après Jorro (2006), la reconnaissance professionnelle est liée à la réflexivité des acteurs et nécessite une posture méta qui permet de prendre du recul sur l'activité tout en intégrant une dimension évaluative et en relevant d'un processus de construction identitaire. Pour Schön (1983), la réflexivité est une compétence clé pour les professionnels et consiste en une capacité à « réfléchir sur l'action en cours tout en agissant ».

Cette capacité permet aux enseignants de prendre du recul sur leur pratique et de l'améliorer en continu. La reconnaissance professionnelle est également liée à la notion de professionnalisation, qui implique un processus de développement des compétences professionnelles et de construction identitaire (Perrenoud, 2001). Le processus de professionnalisation est un cheminement qui implique de considérer les différents aspects entourant notre travail, que ce soit dans notre environnement social, institutionnel, organisationnel ou individuel. Ce processus est personnel et a une signification subjective, car le sens que nous attribuons à notre travail est étroitement lié à nos interactions et à la dynamique de nos relations avec les autres. Selon Perrenoud (2001), la professionnalisation implique un travail sur soi et une réflexion sur sa pratique pour améliorer ses compétences professionnelles.

« La reconnaissance est un processus complexe, à l'œuvre au quotidien, étroitement liée à la socialisation. Elle comporte une dimension dialectique, dont la dynamique est régie par une forme d'interdépendance entre la reconnaissance de soi par soi-même (auto reconnaissance) et la reconnaissance de soi par l'autre (hétéro reconnaissance) » (Cavaco, 2020, p. 116)

Ricoeur (2005) cité par Cavaco (2020) explique que de nouvelles formes de compréhension de soi en tant qu'agent humain et auteur de sa vie peuvent émerger lorsque les personnes impliquées par le processus de reconnaissance, prennent conscience de leurs capacités et de leurs savoirs. En s'appuyant sur les photos et les vidéos, les musiciens racontent leur expérience vécue à Démon Mulhouse. Ils peuvent se rendre compte en se racontant qu'ils s'inscrivent dans un processus de reconnaissance de soi en tant que personnes capables « dans une réciprocité entre pouvoir de dire et pouvoir d'agir » (Cavaco, 2020, p.117).

Ricoeur (2004 dans Halpern, 2013) affirme que la reconnaissance de soi implique la reconnaissance de sa capacité à agir, c'est-à-dire à pouvoir s'exprimer, agir, raconter et se raconter, ainsi qu'à assumer la responsabilité de ses actions. Cette reconnaissance de soi est basée sur deux piliers : la mémoire, qui permet de se reconnaître comme étant la même personne à travers le temps, et la promesse, qui exprime la volonté de rester constant malgré les difficultés. Le professionnel mobilise une image de lui-même en action et exprime sa vision du métier ainsi que la signification de son travail. En reconnaissant ses valeurs dans son activité professionnelle, il est capable de comprendre l'apport de son travail, ainsi que ses limites.

Le processus de reconnaissance permet de confirmer l'existence du professionnel dans ses actions, ses pensées et ses paroles (Jorro, 2006). Les différentes perspectives d'analyse de l'activité professionnelle ont un impact sur les processus de reconnaissance de la

professionnalité. Pour Jorro (2006), il est judicieux de penser la reconnaissance professionnelle à partir de trois focales : l'agir professionnel, les communautés de pratiques et les milieux sociaux-culturels. Il est donc important de prendre en compte :

- L'approche macro, qui permet d'analyser les dimensions socio-culturelles de l'univers de travail dans le domaine de l'éducation. Les normes internationales de qualité et d'efficacité du travail enseignant sont des critères importants pour évaluer la professionnalité éducative.
- L'approche méso, qui permet de comprendre les communautés de pratiques, les stratégies de défense et de promotion des professions, l'importance de la coopération professionnelle et des réseaux.
- L'approche micro, qui s'intéresse à l'action professionnelle dans un contexte spécifique et en situation.

Dans ses travaux, Jorro (2006) distingue deux modalités de la reconnaissance professionnelle : une approche en situation et une approche globale. L'approche en situation consiste à analyser l'activité professionnelle des enseignants dans des situations concrètes, en prenant en compte les interactions avec les élèves, les collègues et l'environnement institutionnel. Cette approche permet de comprendre comment les enseignants mobilisent leurs compétences professionnelles dans des situations spécifiques et comment ils font face aux défis rencontrés dans leur pratique.

L'approche globale, quant à elle, consiste à analyser la professionnalité des enseignants dans son ensemble, en prenant en compte les dimensions sociales, culturelles et institutionnelles qui influencent leur activité professionnelle.

Cette approche permet de comprendre comment les enseignants construisent leur identité professionnelle, comment ils se situent par rapport aux normes et aux valeurs de leur profession, et comment ils cherchent à améliorer leur pratique. Il s'agit de comprendre la complexité d'une pratique en prenant en compte trois niveaux d'appréhension.

- Le premier niveau consiste à évaluer la pratique selon une conception rationnelle de l'action, en analysant les résultats obtenus et les moyens mis en œuvre pour les atteindre.
- Le deuxième niveau consiste à évaluer la pratique selon le modèle de l'action située, en prenant en compte les gestes d'ajustement, les innovations et les pratiques marginales.

- Le troisième niveau consiste à évaluer la pratique selon une lecture herméneutique, en reconstruisant le fil conducteur de l'expérience acquise et en reconstituant la trame de l'activité professionnelle dans une perspective diachronique. En somme, cette approche globale permet de saisir l'épaisseur d'une pratique professionnelle en prenant en compte plusieurs dimensions et niveaux d'analyse.

Dans le cadre de notre recherche, nous penserons la reconnaissance professionnelle, lors de nos analyses, en prenant en compte la focale de l'agir professionnel. Par conséquent, nous adopterons une approche micro en nous intéressant aux actions professionnelles des musiciens dans le contexte de Démos Mulhouse.

Jorro et Wittorski (2013) présentent une approche de la reconnaissance professionnelle similaire à celle de la psycho-dynamique du travail, qui différencie la reconnaissance basée sur les résultats et l'utilité du travail accompli, la reconnaissance basée sur la façon dont le travail est effectué et l'engagement de l'individu, jugée sur des critères esthétiques :

« la *reconnaissance du travail réalisé*, celle qui s'attache aux résultats obtenus, aux objectifs atteints et qui est fondée sur un jugement d'utilité, de la *reconnaissance du professionnel*, celle qui s'attache à la manière d'accomplir son activité, de s'y engager, et qui repose sur un jugement de beauté » (Jorro et Wittorski, 2013).

D'ailleurs, en s'appuyant sur la littérature scientifique, Brun et Dugas (2005) mettent en évidence quatre approches de la reconnaissance au travail : la reconnaissance existentielle qui concerne la place de l'individu dans son environnement social et professionnel, la reconnaissance de la pratique de travail qui concerne la façon dont le travail est effectué, la reconnaissance de l'investissement dans le travail qui consiste à accomplir les tâches de manière compétente et la reconnaissance des résultats obtenus qui consiste à produire des résultats concrets. Ce modèle (cf. Figure 36) permet de recenser de manière organisée les pratiques en place et d'identifier les manques en matière de reconnaissance au sein de l'environnement professionnel.

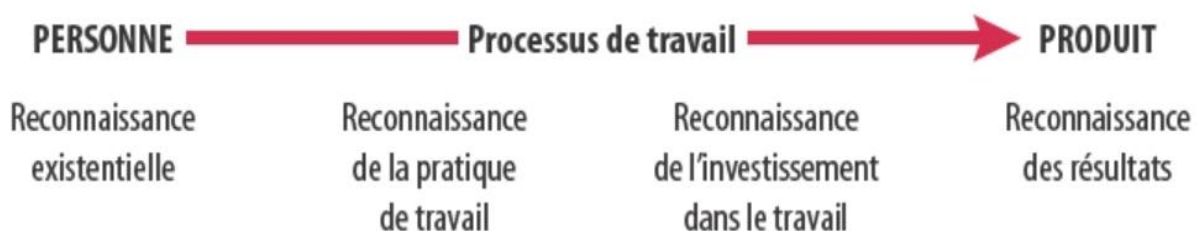


Figure 36 Quatre pratiques de reconnaissance au travail (Brun & Dugas, 2005)

En se basant sur ces pratiques de reconnaissance au travail, Jorro (2007 et 2009) revient sur les trois dernières modalités du modèle ci-dessus mais les mobilise différemment. Elle distingue : « la reconnaissance du genre professionnel, la reconnaissance du style professionnel, la reconnaissance de l'éthos professionnel dans l'appréciation de l'agir professionnel » (Jorro et Wittorski, 2013).

Jorro et Wittorski (2013) expliquent les différents aspects de la reconnaissance professionnelle : la reconnaissance de la conformité à un genre professionnel et à une communauté professionnelle, puis la reconnaissance du style professionnel qui consiste à identifier la capacité d'adaptation du professionnel pour agir de manière appropriée et efficace dans différentes situations. Les auteurs évoquent ainsi la reconnaissance de l'ingéniosité et de la créativité dans l'exercice professionnel.

Enfin, ils mettent en évidence que la reconnaissance de l'éthos professionnel concerne la capacité du professionnel à prendre du recul sur son activité, à faire preuve de réflexivité et à avoir un sens éthique. « C'est en ce sens que le lien activité-compétence met en évidence l'ingéniosité de celui qui agit et appelle un regard appréciatif, de reconnaissance professionnelle, sur l'activité pensée, investie, ajustée et capitalisée par le sujet » (Jorro et Wittorski, 2013).

Ainsi, Jorro et Wittorski (2013) évoquent les différents paramètres qui influencent le développement professionnel des professionnels en formation et en situation de travail (cf. Figure 37). Il s'agit notamment du processus de professionnalisation, du développement professionnel, des enjeux identitaires liés aux savoirs du métier, ainsi que des enjeux évaluatifs impliquant une appréciation de l'activité effective et de l'investissement dans celle-ci. La reconnaissance professionnelle est présentée comme étant à la fois le point de départ et le point d'arrivée du processus de professionnalisation. En effet, comment est-il possible de se professionnaliser si la reconnaissance professionnelle n'est pas présente pour motiver et encourager les professionnels ?

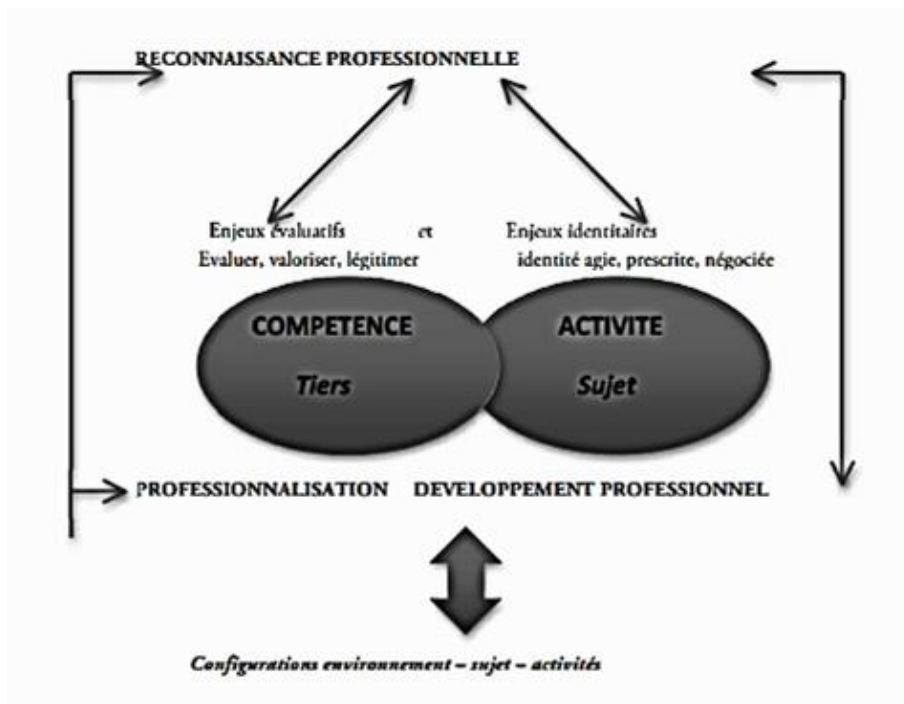


Figure 37 Professionnalisation et reconnaissance professionnelle (Jorro & Wittorski, 2013)

Voyons comment Jorro (2006) décline cette reconnaissance sous une triple approche. Outre la matrice de l’agir professionnel de Jorro (2006), nous nous basons sur cette triple approche de la reconnaissance des savoirs d’action et de l’identité professionnelle pour coder et catégoriser les entretiens menés en 2022-2023.

### Triple approche de la reconnaissance

Jorro (2006) traite la reconnaissance sous une triple approche : la reconnaissance-identification, la reconnaissance-transformation, la reconnaissance-implication.

La reconnaissance-identification implique l'analyse des savoirs d'action mobilisés par le professionnel. En expliquant ces actions, l'activité du professionnel est mise en évidence, la validation de son expérience peut être effectuée en se conformant à un référentiel donné.

La reconnaissance-transformation cherche à valoriser le pouvoir d'agir du professionnel en se basant sur les épreuves et incidents critiques qu'il a surmontés en inventant des démarches nouvelles pour lui-même. Les critères interprétatifs incluent la conscience du franchissement des seuils, la mise en œuvre de combinaisons et les arrangements pour s'en sortir. Le professionnel agit en fonction du contexte et improvise de manière pertinente.

La reconnaissance-implication met l'accent sur la posture adoptée par le professionnel et sa construction identitaire en termes de goûts, d'affinités et de positionnement sur des valeurs et des questions récurrentes. Le langage de l'implication se concentre sur les critères d'adhésion, de participation, de coopération, de beauté du travail accompli, d'investissement, de plaisir de faire, de transformation de soi et de découverte de vocation. Les dimensions existentielles sont également présentes, car les valeurs du professionnel sont appréhendées dans la durée et ses interactions avec le contexte influencent ses actions.

Dans la continuité de la pensée à propos des valeurs du professionnel, nous nous penchons à présent, sur le concept de l'identité. En abordant ce concept, nous pouvons mieux comprendre nos propres comportements et motivations pour cette recherche ainsi que ceux des musiciens de Démon Mulhouse. Découvrons à présent comment se définit l'identité ainsi que ce qui caractérise l'identité professionnelle des musiciens.

## 5 Concept de l'identité

L'identité est un concept clé en sciences sociales qui se réfère à la manière dont les individus se définissent et sont perçus par les autres. Jusqu'aux années 1960-70, la conception de l'identité était fixiste, essentialiste, « comprise comme l'essence invariable des individus et des choses » (Legault, 2003, p. 15).

Ce n'est qu'à la fin du XX<sup>ème</sup> siècle, que la dimension essentialiste a disparu du discours scientifique pour laisser la place à une conception constructiviste de l'identité (Perrenoud et Sainsaulieu, 2018).

Selon Hall (2015), l'identité n'est pas innée ou fixe, elle est plutôt une construction sociale et culturelle constamment en évolution. Cette pensée rejoint la théorie de la présentation de soi développée par Goffman (1949), il suggère que les individus modifient leur comportement et leur apparence en fonction des contextes sociaux dans lesquels ils se trouvent. Ainsi, il est possible d'appréhender l'identité d'un être humain sous différents angles comme l'illustre la figure ci-dessous (cf. Figure 38). L'ensemble des représentations conscientes qu'une personne a d'elle-même est appelé « soi », qui peut être personnel ou social. L'identité personnelle est le sentiment d'être la même personne tout au long de sa vie, basé sur les représentations que nous avons de nous-mêmes sur le plan psychique et physique.



D'autre part, l'identité sociale comprend les rôles sociaux permanents et temporaires que nous occupons, ainsi que les caractéristiques physiques ou psychiques qui peuvent prendre de l'importance dans un contexte social spécifique (Juskenaitė et al., 2016). Dans ce sens, Mucchielli (2015) précise que pour étudier en profondeur une entité humaine telle qu'un groupe professionnel, une famille, un village ou une région, les sciences humaines nous fournissent une liste de références à prendre en compte afin de réaliser une monographie complète. Ces références peuvent être matérielles, physiques, écologiques, historiques, politiques, culturelles ou psychosociales.

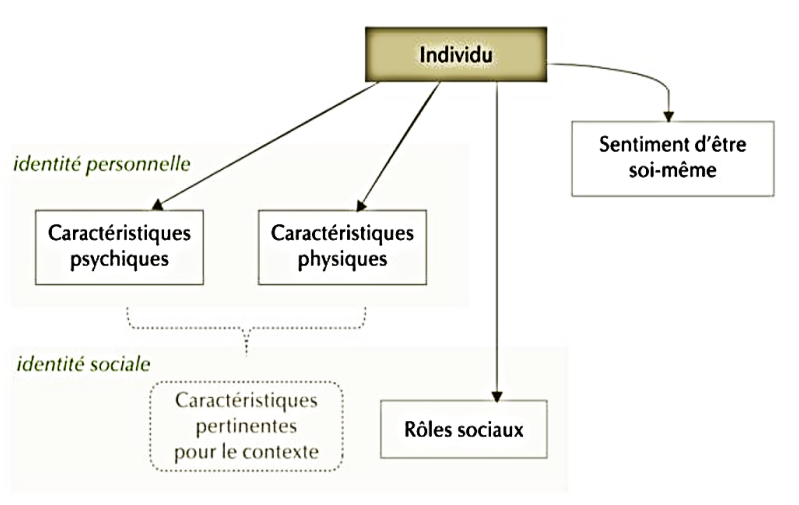


Figure 38 Différents angles de l'identité d'un être humain (Juskenaitė et al., 2016)

Selon les références choisies, différentes identités peuvent être évoquées, telles que l'identité objective (basée sur des références objectives vérifiables), l'identité culturelle (basée sur des valeurs, habitudes et principes de vie), l'identité groupale (basée sur l'appartenance à un groupe), l'identité sociale (basée sur le positionnement social) ou encore l'identité professionnelle (basée sur le curriculum vitae et les activités professionnelles).

L'auteur confirme ainsi qu'en sciences humaines, « toute réalité de sens est plurielle. L'identité est donc plurielle. Elle est une affaire de significations données en fonction de leurs propres identités et de leurs engagements dans des projets, par l'acteur lui-même et/ou d'autres acteurs » (Mucchielli, 2015).

D'ailleurs, McClellan (2017) citant Berzonski (2011), considère l'identité comme un processus qui régit et régule les stratégies sociocognitives utilisées pour construire, maintenir et/ou reconstruire le sens de l'identité personnelle. La théorie cognitive sociale suppose que les gens sont capables de symboliser leurs expériences dans des modèles d'action internes qui leur

permettent de s'engager dans la prévoyance pour diriger délibérément leur comportement (Strachan, 2005 dans McClellan, 2017). Ainsi, McClellan (2017) confirme que les processus cognitifs sont impliqués dans la construction, maintenance et changement d'identité.

Toutefois, inscrit dans le courant de l'interactionnisme symbolique, Stryker (1980 dans McClellan, 2017) avance que l'approche la plus structurelle repose sur le concept d'identités de rôle, les caractères qu'une personne développe en tant qu'occupant de positions sociales particulières, reliant explicitement les structures sociales aux personnes. MacCall et Simmons décrivent l'identité de rôle comme « le caractère et le rôle qu'un individu se donne en tant qu'occupant d'une position sociale particulière. Une personne a plusieurs identités de rôle qui peuvent changer au fil du temps et dans différentes situations » (1978, p.65).

Voyons à présent comment se présentent l'identité personnelle et l'identité sociale.

## 5.1 Identité personnelle

Les psychologues étudient l'identité des êtres humains en se concentrant sur leurs caractéristiques psychiques, qui ne sont pas directement observables mais peuvent être déduites par leur comportement. Chaque individu possède une organisation de postulats sur lui-même et sur le monde, qui sont en grande partie inconscients et guident les réactions émotionnelles et l'investissement dans certaines activités. Les représentations que nous avons de nous-mêmes sont construites à travers nos interactions avec l'environnement, en particulier avec les autres personnes, qui nous renvoient des caractéristiques qualitatives par un feedback direct ou indirect. L'intégration de nouvelles caractéristiques d'identité personnelle peut résulter d'une dynamique sociale affective qui comprend trois étapes : la complaisance, l'identification et l'internalisation (Juskenaitė et al., 2016).

Swann Jr et Bosson (2010) affinent davantage la distinction entre le soi personnel et le soi social en identifiant plusieurs niveaux de représentation de la connaissance de soi (Brewer et Gardner, 1996 dans Swann Jr et Bosson, 2010). Selon ces perspectives, la connaissance de soi se rapportant aux traits et qualités distinctes des personnes, ou à leur opinion personnelle, est stockée au niveau individuel. Au niveau interpersonnel résident les opinions de soi relationnelles, qui décrivent les qualités pertinentes pour les rôles sociaux des personnes.

Enfin, deux types de vues du soi, associées aux appartenances de groupe peuvent être distingués : les vues du soi collectif « *Collective self-views* » et les identités de groupe « *group identities* ». Les vues du soi collectif se réfèrent à des qualités personnelles associées aux

appartenances à des groupes, tandis que les identités de groupe se réfèrent aux caractéristiques d'un groupe qui peuvent ou non décrire un membre individuel de ce groupe (Lemay et Ashmore, 2004, dans Swann Jr et Bosson, 2010). Par exemple, les gens peuvent avoir des convictions sur les groupes auxquels ils appartiennent (« les Espagnols sont impulsifs ») qui entrent en conflit avec leurs vues personnelles du soi (« je suis prudent »).

Enfin, l'identité personnelle et l'identité sociale sont deux aspects complémentaires de l'identité d'un individu, qui se construisent en interaction constante avec l'environnement social et culturel qui l'entourent. Définir l'identité sociale peut nous aider à mieux identifier les facteurs pouvant affecter les expériences des musiciens et leurs interactions avec les autres au sein du projet Démos.

## 5.2 Identité sociale

L'identité sociale est l'ensemble des caractéristiques qui font qu'une personne se reconnaît comme faisant partie d'un groupe. Ces caractéristiques sont acquises grâce aux interactions sociales, et sont plus ou moins importantes selon le contexte social. Les individus ont tendance à se définir en fonction de leurs caractéristiques sociales plutôt que personnelles, car cela facilite le traitement de l'information. La construction de l'identité sociale répond à deux motivations principales : la nécessité cognitive de catégoriser son environnement social et le besoin d'enrichissement personnel et de reconnaissance sociale. Enfin, pour se définir personnellement ou socialement, une personne doit avoir stocké différentes représentations d'elle-même dans sa mémoire pour pouvoir les réactiver en fonction des besoins contextuels.

Perrenoud et Sainsaulieu (2018) mettent en évidence l'intérêt du concept d'habitus développé par Bourdieu (1980) et défini comme suit :

« un système de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente des fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre » (Bourdieu, 1980, p. 88-89).

Selon eux, grâce à ce concept, il est possible de dépasser la dichotomie traditionnelle entre individu et collectif en intégrant les ambivalences de l'identité dans la construction de l'habitus. Cette perspective constructiviste permet de penser à la fois l'individu et le collectif, en montrant comment les individus sont structurés par leur environnement social. Cependant, cette définition minimale de l'identité souligne que la part individuelle est moins visible que celle du

collectif. Malgré cela, Lahire (1998 et 2002, dans Perrenoud et Sainsaulieu, 2018) cherche à restituer l'individualisation de l'habitus en raison de la complexité des variations individuelles, du libre arbitre des actions pensées et de l'appropriation individuelle de l'héritage culturel.

Passons à présent à l'identité professionnelle qui semble être un aspect important de l'identité sociale d'un individu étant souvent liée à sa position dans la société et à sa perception de lui-même en tant que membre actif et reconnu de cette société. Définir l'identité professionnelle nous servira à mieux cerner les facteurs en jeu relatifs aux environnements professionnels des musiciens. Nous pouvons ainsi identifier quelle est l'influence de leur participation à Démon sur leur identité professionnelle.

### **5.3 Identité professionnelle et musiciens**

Pour expliquer la crise d'identité professionnelle, Legault, (2003, p. 20) évoque deux modèles d'appartenance différents : l'appartenance obligatoire qui est déterminée par la naissance et l'appartenance volontaire qui est basée sur l'emploi et le choix de profession ou d'institution. Chacun de ces modèles contribue à façonner une partie de l'identité globale.

Selon Deltand (2015), aborder l'identité professionnelle renvoie à la notion des dynamiques identitaires. Elle s'appuie sur les travaux de Kaddouri (2000) pour expliquer que ces dynamiques impliquent un potentiel de tensions entre les différentes caractéristiques de l'identité et du projet professionnel. En effet, ces tensions peuvent être liées à la difficulté de concilier les dimensions de l'identité de la personne avec les exigences de son métier.

L'identité professionnelle des musiciens englobe leur sens de l'identité en tant qu'artistes et professionnels de la musique. Elle se forme à travers leur relation avec la musique, leur engagement envers leur public et les valeurs qu'ils incarnent. Dubar (2006, dans Regnard, 2011) soutient que l'identité est le résultat de multiples socialisations qui conduisent les individus à développer leur style personnel. Tap (1991), quant à lui, fait référence à la notion de style dans le domaine artistique, ce qui peut être rapproché des études musicales où la recherche de styles de référence est courante.

Cette recherche se concrétise par une série de rencontres, d'adhésions, de reculs et d'écarts, et implique la question essentielle : « Qui suis-je en tant que musicien ? » (1991, dans Regnard, 2011, p. 61-63).

Dans le cadre de notre travail de recherche, nous nous penchons sur la perception qu'ont les musiciens de leur appartenance à une catégorie professionnelle, à un groupe social. Nous prendrons en compte à la fois la dimension subjective et la dimension objective de l'appartenance à un groupe pour avoir une compréhension complète de la situation des musiciens dans la société. Cela nous permettra de mieux comprendre leurs dynamiques d'agir en tant que musiciens.

En tant que sujet, le musicien se construit en prenant en compte différents types de normes qui lui sont proposées ou imposées par son environnement social, les images idéales diffusées par les médias, les pairs auxquels il s'identifie ou les illustres prédécesseurs. Ces normes peuvent être adoptées, rejetées ou utilisées par le professionnel comme moyen d'exprimer son identité propre. Le musicien est avant tout perçu comme un technicien, qu'il se forme avec ses pairs pendant l'adolescence ou plus tôt dans une école de musique ou un conservatoire. Il est celui qui maîtrise un ensemble de compétences instrumentales, des techniques de jeu, des connaissances en théorie musicale et un répertoire musical. Ainsi, la construction de l'identité du musicien implique à la fois l'équilibre, entre la reproduction et l'innovation, ainsi que la tension, entre l'appropriation des normes de la communauté et l'expression individuelle. Ces deux espaces de tension se chevauchent partiellement. (Pesce, 2018).

Teko-Ahatefou (2012) estime dans ses travaux que l'enseignant-musicien doit considérer sa personne dans sa globalité et apprendre à intérioriser, ce que signifie pour lui être un artiste-musicien puis, intégrer cette perspective dans son enseignement. Elle déclare que la mission de l'enseignant-musicien est de synthétiser les complexités de l'artiste et celles de l'enseignant en utilisant une méthodologie pédagogique unique et personnelle. Ainsi, deux identités de rôle, celle de l'enseignant et celle de l'artiste, sont réunies, fusionnant ainsi le talent et la disposition de l'individu avec ses compétences musicales.

Nous chercherons, par la suite, en analysant les propos des musiciens interviewés à identifier les défis de l'enseignement collectif au sein de Démon Mulhouse et leurs potentielles influences sur leur identité professionnelle.

Nous avons, dans cette partie, recensé divers concepts, modèles et outils de la littérature. Ils constitueront la base du cadre conceptuel au service de notre question de recherche. Ainsi, nous présentons ci-après deux matrices (cf. Figure 39 et 40) résumant notre cheminement réflexif et méthodologique, passant en revue les principales étapes de cette recherche. Nous continuerons par la suite avec la présentation de l'échantillonnage, de l'instrumentation et des résultats.



Figure 39 Synthèse du cadre de la recherche de la phase exploratoire à la phase approfondie

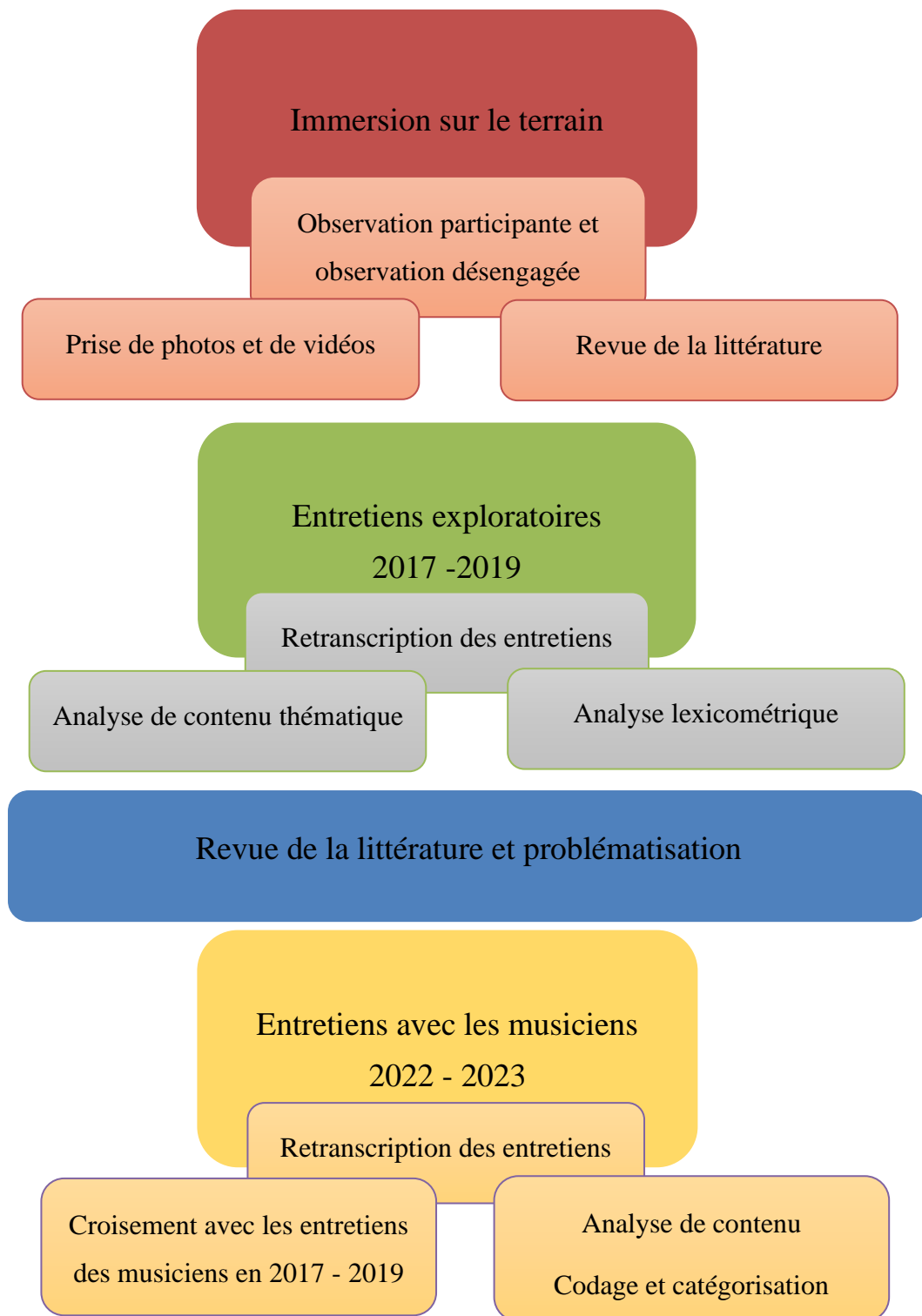


Figure 40 Schéma récapitulatif de la méthodologie

## 6 Echantillonnage :

Parmi les intervenants artistiques interviewés dans la première phase, nous décidons de recontacter uniquement les musiciens<sup>28</sup>, par conséquent nous écartons les danseuses, les chefs de chœur et le chef d'orchestre. Les musiciens sont les acteurs les plus nombreux dans le projet et ceux qui ont accompagné les enfants durant tous les temps forts de Démos.

Deux à trois musiciens collaborent au sein de chaque atelier Démos, ainsi dans les sept écoles pour la première cohorte 2017-2019, il y avait vingt-quatre musiciens interviewés entre permanents et remplaçants lors de la phase exploratoire. N'ayant pas l'intention d'avoir un échantillon représentatif, nous optons plutôt pour un théorique qui reflète les caractéristiques du public retenu et la richesse du contexte dans le but de fournir une compréhension plus approfondie (Miles et Huberman, 2003).

Ainsi pour cette phase, nous avons repris contact avec une douzaine des musiciens en respectant la diversité de l'expression et en choisissant des représentants de chaque atelier.

Le tableau ci-dessous (cf. figure 41) illustre les personnes contactées, leur sexe, leur lieu d'intervention, la famille d'instrument découverte dans leur atelier, ainsi que leur réponse à notre sollicitation pour une entrevue. Les entretiens sont numérotés selon la date de leur effectuation.

---

<sup>28</sup> Dorénavant dans cette partie, quand le mot « musiciens » de Démos est utilisé il englobera les trois types de musiciens impliqués dans ce projet : musiciens d'orchestre symphonique, musiciens enseignants et dumistes. Quand il s'agit d'opérer une distinction entre ces trois catégories nous le signalerons.



N° entretien	Sexe	Ecole	Famille d'instrument	Réponse
	Masculin	Drouot	Instrument à cordes	Négative
1	Masculin	Drouot	Instrument à cordes	Positive
4	Féminin	Haut-Poirier	Instrument à cordes	Positive
3	Féminin	Haut-Poirier	Instrument à cordes	Positive
7	Féminin	Koechlin	Instrument à vent	Positive
6	Féminin	Matisse	Instrument à cordes	Positive
2	Féminin	Stintzi	Instrument à cordes	Positive
	Féminin	Thérèse	Instrument à vent	Aucune
	Masculin	Thérèse	Instrument à percussion	Aucune
	Masculin	Thérèse	Instrument à vent	Aucune
8	Féminin	Wagner	Instrument à vent	Positive
5	Féminin	Wagner	Instrument à vent	Positive

*Figure 41 Caractéristiques des personnes sollicitées pour un entretien*

Parmi les douze personnes sollicitées, huit musiciens ont répondu positivement. Un musicien ayant un planning très chargé, après plusieurs tentatives pour trouver une date, a fini par répondre négativement, et trois autres n'ont donné aucune réponse à notre sollicitation. La figure 42 ci-dessous illustre le cursus de formation suivi par les personnes interviewées, leur milieu d'exercice du métier, leur ancienneté dans le métier, leur expérience dans l'enseignement de la musique. Les entretiens sont numérotés selon la date de leur réalisation.

N°	Sexe	Cursus de formation	Milieu d'exercice du métier	Ancienneté dans le métier	Expérience dans l'enseignement de la musique
1	Masculin	Cursus universitaire en pédagogie musicale et un Diplôme d'Etat (DE) de professeur de musique instrumentale	Orchestre Symphonique de Mulhouse	16 ans	Expérience minimale en début de carrière
2	Féminin	DE de professeur de musique instrumentale	Conservatoire de musique, de la danse et des arts dramatiques de Mulhouse	16 ans	16 ans
3	Féminin	Prix de conservatoire (ce qui correspond à un Diplôme d'Etudes Musicales)	Orchestre Symphonique de Mulhouse	12 ans	Expérience de quelques années dans une école de musique
4	Féminin	DE de professeur de musique instrumentale et Diplôme National Supérieur de Musicien Professionnel	Conservatoire de musique, de la danse et des arts dramatiques de Mulhouse	7 ans	7 ans au conservatoire
5	Féminin	Diplôme d'Etudes Musicales	Orchestre Philharmonique de Strasbourg	10 ans	Petite expérience dans des écoles de musique
6	Féminin	DE de professeur de musique instrumentale	Conservatoire de musique, de la danse et des arts dramatiques de Mulhouse	Non déterminée	Oui mais durée non déterminée
7	Féminin	DE de professeur de musique instrumentale	Conservatoire de musique, de la danse et des arts dramatiques de Mulhouse	6 ans	6 ans
8	Féminin	Diplôme d'Etudes Musicales et un Diplôme d'Etudes Universitaires Générales en musicologie	Conservatoire de musique, de la danse et des arts dramatiques de Mulhouse	Non déterminée	Oui mais durée non déterminée

Figure 42 Caractéristiques des personnes interviewées

Nous remarquons dans ce tableau (cf. figure 42) que les musiciens interviewés ont suivi des parcours de formation différents. Ils exercent leur métier au sein de deux milieux : le conservatoire et l'orchestre (Cinq enseignent au conservatoire de Mulhouse, deux jouent à

l'Orchestre Symphonique de Mulhouse, et un musicien joue à l'Orchestre Philharmonique de Strasbourg). Concernant l'ancienneté dans l'exercice du métier, deux musiciens ne mentionnent rien à ce propos. Trois exercent depuis moins de dix ans (6/7/10 ans), et trois autres depuis plus de dix ans (12/16/16 ans).

Lors de nos discussions informelles avec les musiciens instrumentistes, nous apprenons qu'ils consacrent beaucoup de temps et d'efforts à développer leurs compétences techniques. Cela signifie que grâce à leurs formations et leurs expériences, ils arrivent à maîtriser leur instrument, à avoir une connaissance approfondie de la théorie musicale, à lire et à interpréter les partitions musicales. Les formations professionnelles sont adaptées aux métiers pour lesquels elles préparent. Les référentiels d'activités et de compétences créés dans de nombreux domaines, y compris la musique, sont indispensables pour les enseignants et les étudiants, car ils permettent d'appréhender un métier et sa formation.

La tradition du Conservatoire a laissé une empreinte indélébile sur les institutions et les enseignements musicaux actuels, avec des concepts tels que le système pyramidal, les méthodes d'enseignement et la technique instrumentale. Cependant, il est essentiel de comprendre que le monde musical a connu des évolutions significatives au fil du temps, et que les objectifs des écoles de musique ont également changé. Par conséquent, il est difficile d'enseigner de la même manière qu'il y a un siècle quand les objectifs sont différents. Les représentations des musiciens enseignants peuvent donc être influencées par leur passé musical, leur environnement culturel ainsi que par le profil des élèves à qui ils enseignent.

Regardons de plus près les distinctions à relever au niveau du contenu du cursus et des compétences relatives à chaque parcours en partant des référentiels professionnels. Dans ce qui suit, nous nous intéressons aux référentiels des cursus suivis par les musiciens interviewés notamment à ceux du Diplôme d'Etat de professeur de musique et du Diplôme d'Etudes Musicales, puis nous définirons la notion de « référentiel » et de « compétence ». Cette partie servira plus loin lors des analyses des propos des musiciens recueillis lors des entretiens. Nous nous baserons sur les référentiels professionnels afin de repérer, dans leurs discours, ce qui se rapporte aux compétences requises.

## 7 Formation professionnelle et référentiels

Concernant le Diplôme d'Etudes Musicales (DEM), il sanctionne un cycle spécialisé en musique d'une durée de trois à quatre ans. Ce cycle spécialisé a été introduit dans le schéma directeur pour l'organisation pédagogique des écoles de musique et de danse en 1992. Il a été précisé en 1996. Ce cycle préprofessionnel est délivré dans les Conservatoires à Rayonnement Régional (CRR) et les Conservatoires à Rayonnement Départemental (CRD) par des professeurs titulaires. Le DEM valide les compétences artistiques dans la discipline dominante, la formation musicale générale et la réalisation d'un travail personnel de création. Ce diplôme est désormais intégré dans le cursus des Classes Préparatoires à l'Enseignement Supérieur (CPES). Le tableau ci-dessous (cf. Figure 43) illustre les objectifs, les contenus et les modalités organisationnelles de ce cycle spécialisé (Médiathèque de la Philharmonie de Paris<sup>29</sup>).

Cycle spécialisé ou CEPI	
<b>Objectifs</b>	Approfondir sa motivation et ses aptitudes en vue d'une orientation professionnelle Confirmer sa capacité à suivre un enseignement supérieur
<b>Contenus</b>	Pratique soutenue dans une dominante Modules de pratiques collectives et de culture Projet personnel Ensemble cohérent et structuré compatible avec le suivi d'études générales
<b>Organisation</b>	Examen d'entrée Volume global de 750 heures, dont 1 heure minimum d'enseignement à caractère individuel Parcours de formation personnalisé Possibilité de changement de dominante et/ou de double dominante  <b>Durée des études : de 2 à 4 ans</b>
<b>Évaluation</b>	Évaluation continue, dossier de l'élève Examen terminal organisé à l'échelon régional Cycle conclu par le diplôme d'études musicales (DEM), ou le diplôme national d'orientation professionnelle (DNOP)

Figure 43 Cycle spécialisé ou CEPI<sup>30</sup> sanctionné par le DEM

Par rapport au DE de professeur de musique, en consultant l'annexe 1 de l'arrêté du 29 juillet 2016 relatif au Diplôme d'Etat de professeur de musique (cf. annexe XIX et XX), nous observons que le référentiel du métier est fondé autour de deux axes principaux, à savoir : enseigner et être acteur du projet d'établissement. Chacun de ces axes se décline en deux activités professionnelles. Puis chaque activité professionnelle est constituée de plusieurs tâches comme cela est illustré dans le tableau ci-dessous (cf. Figure 44).

<sup>29</sup> Médiathèque consultée en ligne : <https://metiers.philharmoniedeparis.fr/etudes-conservatoire-musique.aspx#frame-5766>

<sup>30</sup> CEPI signifie Cycle d'Enseignement Professionnel Initial.

A chaque tâche sont associées différentes compétences. Nous nous contentons ci-dessous de lister, en guise d'exemple, les compétences associées aux deux activités professionnelles du premier axe : « I – Enseigner » (cf. Figure 45). Nous les mettrons en lien avec les propos recueillis en 2022-2023. Pour les compétences associées aux activités du deuxième axe, elles sont listées en annexe (cf. annexe XX).

Nous remarquons également, dans le référentiel du DE de professeur de musique, des savoirs associés et spécifiques du Diplôme d'Etat, pour la discipline Formation Musicale, pour la discipline direction d'ensembles vocaux ainsi que pour « Savoirs associés et spécifiques » du Diplôme d'État pour la discipline direction d'ensembles instrumentaux (cf. annexe XX). Nous ne les listons pas dans le cadre de ce travail n'étant pas en lien direct avec notre question de recherche.

<b>Référentiel du Diplôme d'État de professeur de musique</b>				
<b>I - Enseigner</b>			<b>II – Être acteur du projet d'Établissement</b>	
<u>Activité 1 :</u> <i>Être engagé dans une pratique musicale</i>		<u>Activité 2 :</u> <i>Mettre en œuvre un projet pédagogique</i>	<u>Activité 1 :</u> <i>Être acteur du projet pédagogique et artistique de l'établissement</i>	<u>Activité 2 :</u> <i>Être acteur du projet de l'établissement dans sa dimension territoriale</i>
Liste des tâches	Pratiquer une ou plusieurs disciplines musicales	Construire et organiser sa réflexion pédagogique	Participer à la réalisation du projet de l'établissement	Développer les relations avec des publics diversifiés
	Développer sa culture musicale et professionnelle	Accueillir, observer, mesurer les besoins, les attentes et les capacités des élèves	Travailler en équipe	Participer à un réseau territorial
		Mener des séances d'apprentissage		
		Donner les moyens aux élèves de s'approprier une pratique artistique exigeante	Communiquer	
	Évaluer et orienter dans le cadre du cursus			

Figure 44 Référentiel du Diplôme d'État de professeur de musique

## I - Enseigner

### Activité 1 :

*Être engagé dans une pratique musicale*

#### Liste des tâches

#### **Pratiquer une ou plusieurs disciplines musicales**

#### **Développer sa culture musicale et professionnelle**

Maîtriser et entretenir une pratique musicale

Posséder les connaissances culturelles et artistiques liées à son domaine

Maîtriser un répertoire représentatif de sa discipline principale

Nommer, définir et interroger les éléments constitutifs de la musique (vocabulaire, terminologie, langage, culture...), et en particulier ceux de la culture liée à sa discipline

Soutenir ses choix artistiques

Se tenir informé de l'actualité musicale et artistique

Porter un regard critique sur sa pratique artistique

S'exprimer sur le contexte historique, social, économique, anthropologique, de sa pratique

Développer des expériences artistiques tant individuelles que collectives

S'inscrire dans le monde contemporain en s'appuyant sur des références historiques

Aborder de nouveaux répertoires

Être sensibilisé à d'autres arts et à d'autres esthétiques musicales

**Compétences**

## I - Enseigner

### Activité 2 : Mettre en œuvre un projet pédagogique

#### Liste des tâches

Liste des tâches					
	<b>Construire et organiser sa réflexion pédagogique</b>	<b>Accueillir, observer, mesurer les besoins, les attentes et les capacités des élèves</b>	<b>Mener des séances d'apprentissage</b>	<b>Donner les moyens aux élèves de s'approprier une pratique artistique exigeante</b>	<b>Évaluer et orienter dans le cadre du cursus</b>
<b>Compétences</b>	Concevoir la formation des élèves de l'éveil au troisième cycle amateur	Définir les objectifs de son enseignement et adapter les parcours en fonction des profils des élèves, de leurs progressions en situation individuelle et collective, et en relation avec les enseignants concernés	Structurer les séances d'apprentissage	Mettre en regard les éléments techniques et l'expression artistique	Appréhender la progression technique et artistique des élèves
	Participer, en lien avec un professeur d'enseignement artistique, à la formation des élèves de cycle spécialisé ou CEPI	Mobiliser des ressources en sciences humaines et sociales (sciences de l'éducation, psychopédagogie...)	Organiser et utiliser l'espace en vue de favoriser la concentration, l'écoute, la communication et l'expression artistique	Mettre son expérience d'artiste au service de sa démarche pédagogique	Apprécier l'évolution des comportements et des acquisitions en adéquation avec les profils et les niveaux de chaque élève
	Appliquer sa réflexion pédagogique à des publics de différents niveaux, profils et âges, et aux diverses situations	Appréhender les motivations et les projets des élèves	Connaître les données physiques et physiologiques nécessaires à la pratique instrumentale ou vocale	Favoriser l'expression de la personnalité et de la sensibilité des élèves	Prendre en compte l'ensemble des paramètres d'apprentissage, du global au détail (compétences, connaissances, comportements)

	Nommer, définir et interroger les éléments constitutifs de la musique (vocabulaire, terminologie, langage, culture...), et en particulier ceux de la culture liée à sa discipline	Identifier les pratiques artistiques personnelles, les aptitudes et les ressources des élèves	Prendre en compte les risques physiologiques et les moyens de prévention	Favoriser la mise en situation artistique et scénique de l'élève	Rendre les élèves acteurs de leur progression et de leur évaluation
	Posséder des connaissances élémentaires de techniques instrumentales (justesse, articulation, tessiture...) autres que la sienne		Formuler des propositions, des consignes et donner des ressources pendant la séance : consignes, interventions, exemples, supports, autres situations...	Aborder une diversité de genres, styles et esthétiques, et les mettre en perspective	En fonction de leurs acquis, de leur progression et des réalisations personnelles dont ils peuvent faire état, orienter les élèves au fil de leur apprentissage
	Porter un regard critique sur sa pratique pédagogique		Maîtriser, utiliser et transmettre le vocabulaire technique et artistique, ainsi que des éléments de la culture ou du patrimoine	Établir une connexion entre pratique musicale et les autres arts de la scène	
			Intervenir musicalement pendant la séance	Favoriser l'ouverture à tous les arts et y rechercher des références dans des esthétiques diverses	
			Concevoir et mettre en œuvre des activités reliant les pratiques instrumentales et vocales et la théorie	Aider l'élève à se constituer un patrimoine artistique, et à garder des traces de sa pratique sur différents supports	
			Accueillir, solliciter et exploiter les propositions des élèves	Susciter la curiosité de l'élève, les inciter à trouver leurs propres réponses et à développer leur esprit critique	
			Proposer des situations favorisant la créativité et l'inventivité	Accompagner l'élève dans sa prise d'autonomie et le rendre acteur de son apprentissage	



			Susciter et exploiter la diversité des situations pédagogiques : cours individuels, cours collectifs, pédagogie de groupe, ateliers...		
			Dans le cadre de cours collectifs, pratiquer une pédagogie différenciée		
			Varié les supports (partitions, audio, vidéo, informatique, nouvelles technologies)		
			Aider les élèves à développer leur écoute musicale et maîtriser la progression de la formation auditive		
			Développer le lien entre l'écoute, l'oralité et l'écriture musicale		
			Susciter et entretenir la dynamique et la motivation du groupe ainsi que la valorisation de chaque élève		
			Susciter et exploiter les interactions au sein du groupe		

*Figure 45 Compétences associées aux activités du premier axe du référentiel*

À la suite de l'observation des contenus de la fiche du cycle spécialisé sanctionné par le DEM, ainsi que ceux du référentiel du DE, nous avons consulté la page de Démonstrations sur le site de la Philharmonie de Paris, afin de découvrir le profil professionnel attendu pour le poste d'intervenants artistiques au sein du projet. Sur cette page, une rubrique met en évidence les missions des « intervenants musicaux » (cf. Figure 46), une autre rubrique est relative au profil professionnel avec une case intitulée « COMPÉTENCES » dans laquelle figurent les diplômes exigés, l'expérience nécessaire et deux capacités à avoir (cf. Figure 47).

### **Les missions**

Les intervenants musicaux contribuent à construire une pédagogie musicale innovante fondée sur la motivation et l'intérêt.

- Ils travaillent en équipe de deux et dispensent un enseignement musical collectif à un groupe de 15 enfants maximum.
- Les activités se déroulent au rythme d'une moyenne de 4 heures hebdomadaires.
- Elles sont ponctuées par des rencontres mensuelles en orchestre d'une centaine de participants et conclues par un concert final rassemblant les enfants et leurs professeurs sous la direction d'un chef.
- Les intervenants musicaux collaborent également tout au long du projet avec un travailleur social qui suit l'évolution des enfants.

*Figure 46 Missions des intervenants musicaux (site de la Philharmonie de Paris)*

### **COMPÉTENCES**

- Diplôme d'enseignement de la musique (DUMI, DE, CA, CAPES<sup>31</sup>, Agrégation) et/ou expérience confirmée.
- Maîtrise d'un instrument de musique utilisé dans l'orchestre symphonique : expérience instrumentale et orchestrale confirmée.
- Expérience pédagogique notoire, enrichie par une réflexion sur la pédagogie collective et par l'ouverture à de nouvelles pratiques.
- Capacité à travailler en équipe.
- Capacité à innover et à s'investir dans un projet social

*Figure 47 Profil professionnel (site de la Philharmonie de Paris)*

<sup>31</sup> Pour la signification des sigles de l'encadré, cf. Liste des sigles.

Quel(s) lien(s) pouvons-nous identifier entre les termes listés sous le même intitulé « COMPÉTENCES » ? Comment établir des liens entre la formation professionnelle, les missions, les compétences et les référentiels ?

D'après Cros et Raisky (2010), l'utilisation fréquente du terme référentiel dans le domaine de la formation professionnelle peut refléter une tendance à vouloir établir des normes strictes pour faire face à la complexité de la vie. Cependant, ce terme existait déjà dans d'autres domaines tels que la physique, la linguistique, la psychologie et l'informatique avant d'être appliqué à l'éducation et à la formation. Ces auteurs considèrent que le sens du terme référentiel, introduit dans le domaine de la formation professionnelle, a été altéré et transformé au fil du temps, par des influences implicites telles que l'origine de ce mot, les attentes de l'environnement éducatif, les usages antérieurs et les tendances sociopolitiques actuelles.

« Le référentiel est la clé de voûte d'une bonne architecture curriculaire fondée sur la description précise des pratiques professionnelles de référence comme base de leur transcription didactique en un plan de formation. [...] C'est un véritable outil de conception ou d'évaluation d'un cursus de formation professionnelle » (Perrenoud, 2001, p.1 dans Cros et Raisky, 2010).

L'introduction de la notion de référentiel a permis de s'éloigner de la logique dominante à l'époque, celle de la Pédagogie Par Objectifs (PPO) et de ses excès. Cette nouvelle terminologie, plus en phase avec les recherches récentes et les insatisfactions des formateurs, a ouvert la voie à une nouvelle approche de la formation. Actuellement, les référentiels se classent en trois catégories distinctes. Tout d'abord, les référentiels ayant pour objectif de décrire un métier, une profession ou un emploi. Ces référentiels permettent de fournir des informations détaillées sur les fonctions, ainsi que les tâches et les responsabilités associées à cette profession. Ensuite, il y a les référentiels de certification et d'évaluation. Ils fournissent des critères clairs, des objectifs et des indicateurs pour évaluer les compétences d'un individu dans un domaine spécifique. Ils sont souvent utilisés dans le cadre de programmes de formation professionnelle ou de certifications professionnelles. Enfin, il y a les référentiels qui décrivent et organisent les processus d'acquisition de connaissances et de savoirs de natures diverses. Ces référentiels visent à guider les apprenants dans leur parcours d'apprentissage, en fournissant des objectifs clairs et en décrivant les compétences et les connaissances à acquérir à chaque étape du processus (Cros et Raisky, 2010). La notion de référentiel est étroitement liée à celle de compétences, car elle est apparue dans son contexte initial, il convient alors de définir la compétence.

## 7.1 Lien entre la compétence et l'agir en autonomie

Selon Marchand (2009) :

« au sens commun, être compétent, c'est être capable et efficace de manière durable. Sur le plan des savoirs théoriques, la compétence implique la capacité à identifier une classe de problème et à lui appliquer un traitement de nature à trouver la ou les solutions adaptées. Dans le domaine des savoirs pratiques, c'est un répertoire des gestes appropriés qui sera mobilisé pour répondre à la situation » (p. 58).

D'ailleurs, Le Boterf (2002) confirme que « la compétence est organisée en système ». Elle ne peut être comprise comme une simple combinaison de ressources. Elle ne peut être acquise par simple fragmentation ou dissection de ses éléments constitutifs. Pour être considérée comme compétente, une personne doit être capable non seulement d'accomplir une tâche, mais aussi de comprendre pourquoi et comment elle agit. L'auteur explique qu' « être compétent signifie également agir avec autonomie ». En comprenant comment agir efficacement dans un contexte donné, la personne peut se préparer à agir dans des contextes différents. Ainsi, il est essentiel d'être capable d'analyser et d'expliquer sa façon d'agir, et pas uniquement être capable d'agir.

Dans le même sens, Le Boterf (2002) différencie entre la compétence réelle et la compétence requise. Cette dernière est celle qui figure dans les référentiels de compétences. La compétence réelle est celle qui est construite par chaque personne. Ce que décrivent les référentiels, ce sont des points de repère par rapport auxquels les personnes vont constituer leurs propres compétences. Les référentiels ne décrivent pas les compétences réelles et singulières élaborées par chacun. Ainsi, la compétence réelle est difficile à cerner. Elle est en effet invisible et ne se manifeste que lorsqu'elle est mise en œuvre dans une activité. Le Boterf (2002) considère que « la compétence réelle est une disposition à agir dans une famille de situations. Cette disposition à agir est particulière à chaque personne et lui appartient en propre ».

De la même manière, Delobbe (2009) considère la compétence comme une construction sociale hypothétique. Elle la compare à une « boîte noire » qui représente un processus de transformation supposé, permettant à un individu d'utiliser ses ressources personnelles pour apporter une réponse intelligente et adaptée à une situation professionnelle complexe (p. 259, dans Cros et Raisky, 2010).

Les définitions ci-dessus, du référentiel et des compétences, notamment cette représentation de la compétence comme « un processus de transformation supposé » font écho avec notre question de recherche. Les musiciens impliqués dans le projet sont amenés à se confronter à une situation différente de celle qui leur était quotidienne, de celle avant leur engagement dans Démos. Pour les instrumentistes, ils se retrouvent face à un groupe d'enfants, à qui ils doivent apprendre collectivement à jouer d'un instrument. Quant aux professeurs de musique (qui interviennent d'habitude au sein d'un conservatoire ou d'une école de musique), malgré leur expérience d'enseignement, ils se retrouvent à travailler avec un public multiculturel, issu de quartiers défavorisés.

En refaisant le lien avec la matrice de l'agir professionnel, nous nous demandons quelle est la portée didactique des gestes professionnels des musiciens de Démos. Sur quelles ressources s'appuient-ils afin de mobiliser les savoirs appropriés à chaque situation ? Sont-ils conscients de la dimension didactique dans l'appropriation des savoirs à enseigner ?

## **7.2 Perspective didactique et enseignement de la musique**

« Si les élèves, à n'en pas douter, respirent dans la vie quotidienne, la manière adéquate de respirer pour le chant et les instruments à vent fait l'objet d'une transposition didactique (Grosbois, M., Ricco, G. & Sirota, R., 1992) à charge des enseignants » (Grivet Bonzon et al., 2018, p. 169)

La perspective didactique se révèle pertinente pour appréhender les processus d'enseignement et de formation dans les arts et notamment en musique. Elle permet de décrire comment les savoirs, qu'ils soient conceptuels, pratiques ou dispositionnels, issus de diverses institutions sont transposés et adaptés dans les espaces d'enseignement.

Cette approche prend également en compte les mouvements inverses où les pratiques didactiques internes peuvent influencer les champs de référence scientifiques. La recherche en didactique des disciplines artistiques permet de contrôler les savoirs enseignés et d'apporter des éléments de compréhension pour améliorer l'enseignement et la formation (Grivet Bonzon et al., 2018).

La transposition didactique étudie comment le savoir savant peut être transformé en un savoir à enseigner, sans prendre en compte les liens éventuels entre ce savoir enseignable et les pratiques sociales de référence. La transposition didactique est définie par Chevillard (1985) comme :

« un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner, subit [...] un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre sa place parmi les objets d'enseignement. Le « travail » qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement est appelé la transposition didactique » (Chevallard, 1985, p.39 dans Reuter et al., 2013)

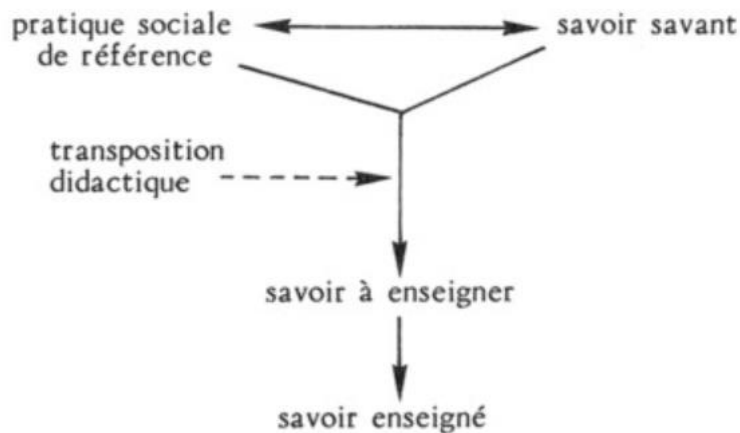


Figure 48 Axiologie et didactisation - la transposition didactique de Develay

Selon Develay (1987), la transposition didactique serait plus pertinente si elle s'intéressait à la transformation du savoir à enseigner, en savoir enseigné (cf. Figure 46). En effet, même en partant du même savoir à enseigner, les pratiques pédagogiques peuvent varier et conduire à des savoirs enseignés différents (Develay, 1987). Il est crucial de faire des choix éclairés sur les pratiques de référence à adopter et de considérer leur signification politique et sociale. Il s'agit également de réfléchir aux savoirs et aux modalités d'enseignement en lien avec ces pratiques de référence. Dans le cas de Démos, les pratiques de référence sont musicales et sociales. Develay (1992) définit les pratiques sociales de référence comme suit :

Le terme de pratique de référence, emprunté à Jean-Louis Martinand, renvoie à des activités sociales diverse (activités de recherche, de production, d'ingénierie, mais aussi activités domestiques et culturelles) 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 » (p. 22-25)

D'après Martinand (1989), les pratiques sociales de référence sont des activités objectives qui transforment un donné naturel ou humain (« pratiques »). Elles concernent l'ensemble d'un secteur social, plutôt que des rôles individuels (« sociales »). Elles sont en lien avec des activités didactiques mais uniquement en termes de comparaison (« référence »).

Ainsi, recourir à des pratiques sociales de référence dans l'enseignement semble intéressant pour Demange et al. (2006). Ils considèrent qu'il est possible d'aborder de cette façon « presque toutes les disciplines fondées sur l'empirisme ». De surcroît, en ce qui concerne l'apprentissage de la musique, étant intimement lié à l'empirisme, ce type de démarche peut bien être développé.

Il s'agit de « promouvoir un apprentissage à travers une pratique référée plutôt qu'à travers un métier existant » (Demange et al., 2006, p.101). En se projetant dans le cadre scolaire de l'enseignement général, il faudrait approcher l'enseignement de la musique au travers des métiers comme celui de technicien de plateau, d'ingénieur acousticien ou de chef d'orchestre (p. 102).

Dans le domaine de l'enseignement spécialisé, le modèle le plus courant s'articule autour de trois pratiques : la pratique individuelle, la musique de chambre et l'orchestre. Cependant, ces pratiques musicales de référence commencent progressivement à apparaître sous de nouvelles formes. (Demange et al., 2006, p.102). Ainsi, il est important pour un enseignant de musique de recenser les pratiques sociales musicales de référence afin de créer des dispositifs pédagogiques et de nourrir les discussions avec ses collègues. En explicitant et en multipliant ces pratiques, il est possible de diversifier les situations pédagogiques, créant ainsi des liens et des rencontres entre les pratiques, les élèves et les enseignants, favorisant de cette façon le décroisement.

Pour revenir au projet Démos, il s'agit de l'enseignement d'un instrument de musique, par conséquent, il existe bien des « savoirs » à enseigner, mêmes s'ils sont insérés dans des pratiques et dans des jeux de langages particuliers. Les musiciens dans Démos se réfèrent forcément à une représentation des pratiques de « référence », à un modèle de ces pratiques, ou à des pratiques objectivées. Ainsi, les porteurs du projet confirment que Démos s'appuie « sur un ensemble d'approches pédagogiques transversales à tout le dispositif<sup>32</sup> ».

Il s'agit selon les porteurs du projet, de principes d'éducation générale, de pédagogie musicale, d'éducation artistique et culturelle et de travail social. La pédagogie de Démos a été inspirée par diverses approches telles que les pédagogies alternatives (Montessori, Freinet) actualisées par les sciences cognitives, la théorie et l'application de la pédagogie de groupe, la philosophie de

---

<sup>32</sup> Informations consultées sur le site de la Philharmonie de Paris : <https://demos.philharmoniedeparis.fr/demarche-pedagogique-introduction.aspx>

l'éveil musical intégrant voix, danse et créativité, les explorations de la création contemporaine, la connaissance fine des traditions du monde et les nouvelles approches de la formation musicale. Enfin, les objectifs de démocratisation de Démon et la coopération entre musiciens et travailleurs sociaux contribuent à valoriser la dimension psychosociale de la pratique instrumentale collective.

Cependant, lors du lancement de Démon Mulhouse, nous constatons que le contenu de l'enseignement musical, présenté par les coordinateurs aux musiciens, n'était pas décrit en termes de « savoirs savants » ou « de savoirs à enseigner » ni même en termes de compétences. Il s'agissait d'un répertoire avec des œuvres musicales connues, arrangées et réadaptées au niveau supposé du public d'enfants mulhousiens. Selon les porteurs du projet Démon, ces arrangements d'œuvres musicales « répondent à un cahier des charges invitant l'arrangeur à respecter à la fois la pensée musicale du compositeur, les objectifs de progression pédagogique des enfants et leur motivation » (Philharmonie de Paris).

Après cet aperçu, portant sur des référentiels et des compétences professionnelles jusqu'à l'approche didactique, nous nous posons des questions à propos des savoirs spécifiques enseignés dans les ateliers et lors des *tutti*. De quelle manière se sont déroulés ces savoirs et comment les musiciens en ont parlé ? Nous allons aborder dans ce qui suit le rapport au savoir afin d'essayer de répondre à notre questionnement.

### 7.3 Rapport au savoir

Charlot (1997) considère que le savoir « n'a de sens et de valeur qu'en référence aux rapports qu'il suppose et qu'il produit avec le monde, avec soi-même et avec les autres » (p. 74).

Ainsi, l'auteur définit le rapport au savoir comme « l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet, un contenu de pensée, une activité, une relation interpersonnelle, un lieu, une personne, une situation, une obligation, etc., liés en quelque façon à l'apprendre et au savoir » (p. 94). Trois dimensions interreliées se dégagent de la définition de Charlot (1997) : épistémique, identitaire et sociale (Carnus et al., 2019).

La dimension épistémique concerne la manière dont on s'approprie le savoir, qui est consigné dans des objets empiriques tels que des livres ou des programmes scolaires, et qui est déjà acquis par certaines personnes, comme les enseignants. Cela implique notre rapport au monde.



La dimension identitaire est liée à notre histoire personnelle, notre image de nous-mêmes, nos attentes, nos buts, nos repères, nos pratiques et notre manière de voir la vie et les relations avec les autres. Cela implique la relation de sens que nous établissons avec le savoir en présence d'autrui, physiquement ou virtuellement.

Quant à la dimension sociale, elle ne s'ajoute pas aux deux dimensions précédentes, mais leur donne plutôt une forme particulière en tenant compte des contextes sociaux, économiques, culturels, etc. dans lesquels nous évoluons (Carnus et al., 2019).

D'après Bourg et Guillot (2015), les Sciences de l'Education ont exploré la notion de « rapport au savoir » à travers trois approches principales : une approche clinique d'orientation psychanalytique (Beillerot, Blanchard-Laville et Mosconi en 1996), une approche sociologique (Charlot, Beautier et Rochex en 1992) et une approche anthropologique en didactique des mathématiques (Chevallard en 1989 et 1992). Au cours des vingt dernières années, le concept de rapport aux savoirs a été largement utilisé dans la recherche en didactique des sciences naturelles et en didactique des sciences humaines et sociales.

Le terme « savoir » ne fait plus référence à l'idée générale d'apprentissage, comme cela est le cas dans les approches sociologique et anthropologique ci-dessus. Il s'agit plutôt de « savoirs » spécifiques, parfois plus consensuels, parfois plus controversés et incertains, liés à des domaines particuliers (sciences naturelles, sciences humaines et sociales...) et à des disciplines spécifiques (mathématiques, biologie, chimie, histoire, géographie...) (Carnus et al., 2019).

Bien que ces travaux se basent sur divers cadres théoriques et méthodologiques, ils ont tous contribué à mieux comprendre l'expérience scolaire ou professionnelle des élèves et des enseignants. La figure ci-dessous (cf. Figure 49) illustre un récapitulatif des approches du rapport au(x) savoir(s) pour l'enseignement et l'apprentissage.

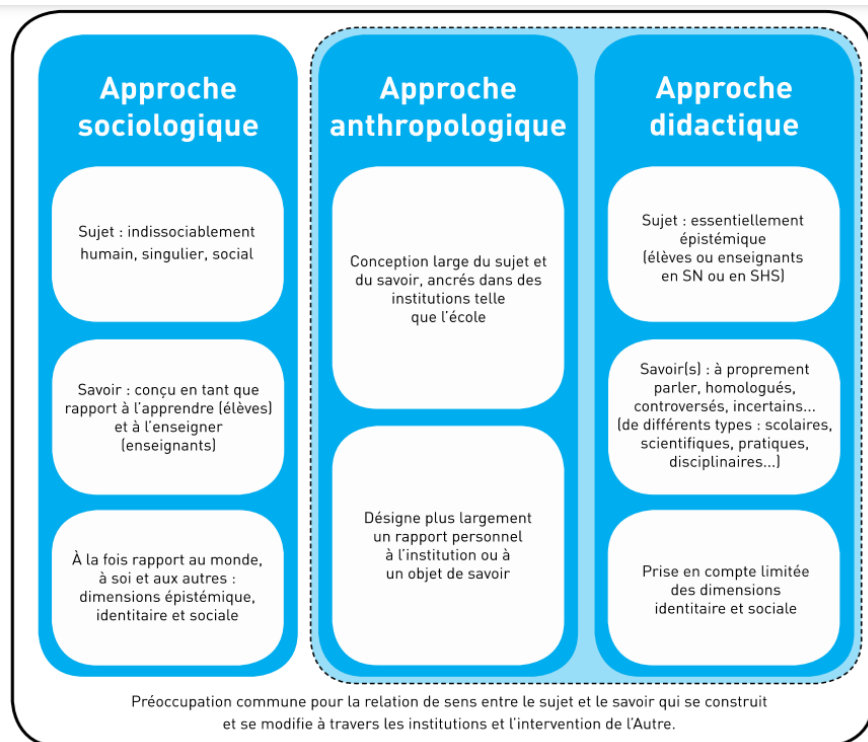


Figure 49 Synthèse des approches du rapport au(x) savoir(s) (Carnus et al., 2019).

En musique, la relation entre l'apprenant et les contenus disciplinaires n'a pas encore été étudiée de manière systématique du point de vue didactique. Les premiers travaux se sont plutôt concentrés sur les approches cliniques et sociologiques, notamment en ce qui concerne les enseignants du primaire.

Jahier (2006a dans Bourg et Guillot, 2015), dans une approche clinique, a montré que certains enseignants ont un rapport au savoir musical positif et conquérant, caractérisé par un désir d'apprendre, de connaître et de partager. Pour d'autres, ce rapport est dominé par la crainte de ne pas savoir, de ne pas être capable d'apprendre et de progresser. Certains enseignants développent même un rapport au savoir musical défensif, caractérisé par un sentiment de persécution face à une discipline jugée inaccessible et résistante.

Dans ses recherches, l'auteure souligne également l'importance d'une forte composante affective dans le rapport au savoir musical, ainsi que l'expression d'une grande modestie voire d'un sentiment d'incompétence (Jahier, 2006b, p. 86, dans Bourg et Guillot, 2015). Nous allons y revenir en analysant les propos des musiciens afin de repérer des convergences ou divergences avec les différentes approches du rapport au savoir. Passons à présent à l'instrumentation qui nous a servie à obtenir nos données en 2022-2023.

## 8 Instrumentation

L'instrumentation de la recherche dépend de l'objet d'étude ainsi que des hypothèses formulées par le chercheur. Ces hypothèses s'appuient sur les connaissances et les théories existantes dans le domaine de recherche. Le choix des méthodes et des techniques à utiliser dépendra de la nature de l'objet d'étude et des hypothèses posées, et cela peut influencer les résultats obtenus ainsi que les connaissances acquises. En somme, la recherche implique une investigation sur des objets d'étude spécifiques (Pourtois & Desmet, 2007, p. 71). Au vu de notre position épistémologique, et de notre objectif qui est celui de comprendre la signification qu'attribuent les musiciens à leurs pratiques à Démos, notre regard se portera sur la construction du sens. Par conséquent, le choix de l'entretien comme méthode d'investigation pour cette phase de la recherche, nous semble le plus pertinent. Nous optons en particulier pour un entretien qui combine, à certains moments des discours oraux avec des supports visuels.

### 8.1 Approche qualitative

La recherche qualitative se différencie de la recherche quantitative en ce qu'elle ne cherche pas à quantifier ou mesurer les phénomènes étudiés. Elle se concentre plutôt sur la collecte de données verbales, parfois visuelles ou sonores, pour permettre une interprétation. Cette approche regroupe différentes perspectives théoriques, méthodes et techniques de collecte et d'analyse de données. Elle permet notamment d'explorer les émotions, les sentiments, les comportements et les expériences personnelles des individus, ainsi que leurs interactions (Aubin-Auger et al., 2008). En somme, la recherche qualitative peut contribuer à une meilleure compréhension du fonctionnement des sujets étudiés ; par conséquent, l'approche qualitative est l'approche la plus adaptée à notre démarche de recherche car elle nous permet d'explorer les expériences personnelles et professionnelles des musiciens de Démos Mulhouse.

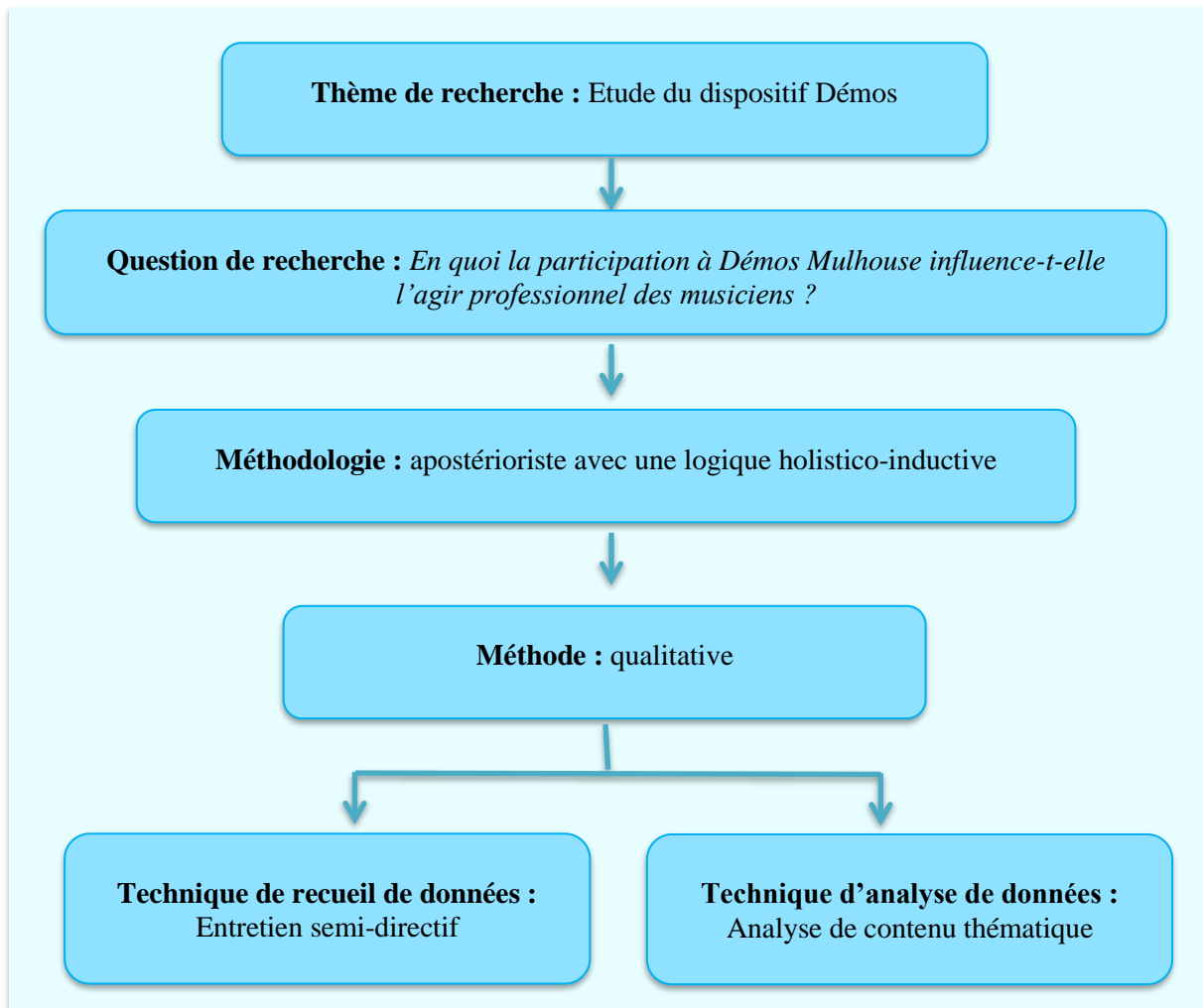


Figure 50 Récapitulatif de la démarche qualitative de la recherche

Dans une approche qualitative, le chercheur se base principalement sur le sens déjà présent dans les témoignages recueillis, ainsi que sur sa capacité à exprimer de manière réfléchie les phénomènes qu'il observe dans les données. Il utilise également son univers conceptuel construit à travers ses lectures, formations et réflexions pour établir des liens théoriques. La logique qualitative qui relie les événements, les personnes et les groupes est plus facilement décrite et racontée que quantifiée. Enfin, le chercheur doit faire preuve de créativité, d'innovation et de rigueur pour mener à bien cette approche (Paillé, 2007, p. 415). Ainsi, le schéma ci-dessus illustre le récapitulatif et les étapes de notre démarche qualitative, (cf. Figure 50). Partant de la thématique de la recherche et après avoir affiné notre question de recherche, nous adoptons une méthode qualitative pour le recueil et l'analyse des données.

## 8.2 L'entretien comme méthode d'investigation

Depuis plusieurs années, le développement de la technologie vidéo a permis aux chercheurs en sciences humaines et sociales d'aborder différemment leurs objets de recherche et d'examiner finement des interactions complexes (Leblanc & Gaudin, 2020). Concernant notre recherche, depuis le démarrage du projet, nous avons obtenu l'autorisation de filmer et de prendre des photos étant donné que toutes les personnes impliquées dans Démon Mulhouse, d'après les coordinateurs du projet, avaient complété un document d'autorisation d'exploitation du droit à l'image. S'inscrivant dans une démarche d'« observation filmante » (Lallier, 2009, dans Leblanc et Gaudin, 2020), ces photos et vidéos nous ont permis, dans la phase exploratoire, un visionnage répété de certains temps forts afin d'observer plus finement les actions et interactions entre les acteurs.

Pour la phase d'approfondissement, nous prévoyions de réutiliser ce matériau lors de nouveaux entretiens afin d'impliquer les personnes interviewées dans cette étape de la recherche et ainsi de coconstruire le sens de leurs actions et interactions. Nous voulions adopter la méthode de l'analyse de l'activité relatée et présentée comme « une méthodologie d'analyse du travail qui prend la forme d'une activité réflexive du collectif sur son propre travail », par Clot et al. (2000). Cependant, nous constatons en revoyant tous les passages vidéo en notre possession, que nous n'avons pas filmé chacun des musiciens interviewés « dans des situations aussi proches que possible les unes des autres, afin d'ouvrir la comparaison entre pairs sur les façons de faire » (Clot et al., 2000).

Ainsi, pour que notre étude soit la plus rigoureuse possible, nous décidons de mener des entretiens situés au croisement de l'entretien semi-directif et de l'entretien d'explicitation micro-phénoménologique. D'une part, grâce aux entretiens semi-directifs, nous recueillons les représentations de ce que les musiciens interviewés ont vécu tout au long de la durée du projet, et d'autre part, grâce à la technique de l'entretien micro-phénoménologique, nous enregistrons « une verbalisation descriptive des aspects du vécu » à un moment bien précis (Depraz, 2020).

« Le recours à l'entretien sert [...] à contextualiser des résultats obtenus préalablement par questionnaire, observation ou recherche documentaire [...] Il permet alors l'interprétation des données déjà produites » (Blanchet, 2007). Depraz explique que la « singularité de l'entretien d'explicitation micro-phénoménologique consiste à se référer à un moment « spécifié », qui correspond à une situation unique, vécue à un moment et en un lieu donné » (2020, p.23).

Ainsi, nous optons, lors des entretiens semi-directifs effectués avec les intervenants artistiques, pour la passation de certains passages vidéo et plusieurs photos qui retracent les différentes étapes vécues lors du projet Démon à Mulhouse. « La vertu de l'entretien micro-phénoménologique est de faire émerger des micro-phases vécues, ici fortement émotionnelles, de ces moments saillants, décisionnel (acceptation) ou cognitif (prise de conscience) » (Depraz, 2020, p. 27). Nous concevons une grille d'entretien (cf. annexe XVII) qui nous permet d'évoquer avec les personnes interviewées les thématiques relatives à notre étude grâce à des questions prédéterminées.

Comme dans les entretiens exploratoires de la première phase, nous débutons l'entretien par « l'annonce qui est la présentation et l'entrée en matière » (Combessie, 2007). Nous nous présentons et rappelons le contexte de la recherche afin d'établir un climat de confiance, nous demandons ensuite à la personne interviewée son consentement pour enregistrer en lui expliquant que l'entretien sera retranscrit et anonymisé. Nous nous engageons à respecter les critères de l'exactitude des données et de la confidentialité.

En guise de questions « tremplins », nous demandons à la personne de se présenter et de revenir sur son parcours de formation initial et professionnel. Puis, afin d'amorcer l'entretien, nous posons à l'interviewé(e) une question autour de sa motivation pour participer à Démon Mulhouse (première et/ou deuxième cohorte). « La motivation, c'est ce qui incite les personnes à penser, à agir et à se développer » (Deci et Ryan, 2008).

Nous cherchons à travers cette question à savoir ce qui a optimisé la motivation des musiciens pour participer à ce projet. Nous allons, lors du traitement des données, recourir à la théorie de l'autodétermination<sup>33</sup> développée par Deci et Ryan dans les années 1980.

Par la suite, nous passons à une question ouverte en lien avec le sujet de recherche qui a pour but de recueillir les propos de la personne autour de son expérience : *Au niveau de votre pratique professionnelle en tant que musiciens d'orchestre symphonique, musiciens enseignants, drumistes...y-a-t-il eu un avant et un après, suite à votre participation à Démon ?* Cette question laisse une liberté de parole à la personne interviewée pour revenir sur ce qu'elle souhaite dévoiler de son vécu et de ses représentations relatives à Démon.

---

<sup>33</sup> Nous reviendrons sur cette théorie dans le paragraphe 3 de la troisième partie : Résultats, discussions et perspectives.

Grâce aux réponses à cette question ouverte, nous allons repérer dans les propos des musiciens ce qui se rapporte à leur agir professionnel. Nous nous basons pour ce faire sur la matrice de l'agir professionnel ainsi que sur la triple approche de la reconnaissance des savoirs d'action et de l'identité professionnelle de Jorro (2006).

Nous gardons des questions de relance pour engager la discussion ou ramener la personne interviewée au sujet traité si nous trouvons qu'elle se disperse. La relance est un « terme générique qui désigne la manière de reprendre « en écho » (mais avec bien des nuances, [...]) les propos mêmes de son interlocuteur » (Combessie, 2007). Il s'agit d'entrer dans les énoncés de la personne interviewée et dans sa logique pour l'encourager à développer ses propos et à aller plus en avant dans son récit en précisant certains aspects.

Ensuite, nous utilisons les passages vidéo lors de ces entrevues avec les musiciens retenus pour cette phase de l'enquête. Nous les orientons de façon à ce qu'ils partent d'une description générale de leur vécu à Démos pour arriver à la description d'une expérience singulière, située dans l'espace et dans le temps. Nous les aidons à mobiliser leur mémoire concrète pour évoquer cette expérience.

Pour finir, nous laissons la place à la personne interviewée si elle souhaite ajouter ou nuancer certains propos. Puis nous la remercions d'avoir accepté d'y participer. Ce rappel-reconstruction est une théorie de la mémoire qui suggère que lorsqu'une personne se souvient d'un événement, elle ne se rappelle pas simplement de la copie exacte de l'événement, mais plutôt d'une reconstruction basée sur des indices de mémoire tels que des émotions, des images et des sons (Bartlett, 1932).

L'anticipation dans un contexte spatiotemporel donné fait référence au fait que lorsque nous essayons de nous souvenir d'un événement, nous utilisons souvent des indices contextuels pour nous aider à en reconstruire les détails. Par exemple, si vous essayez de vous souvenir d'un temps fort à Démos auquel vous avez participé, vous pouvez utiliser des indices tels que le lieu, la date et les personnes qui étaient présentes ce jour, cela participe à retrouver ce qui s'est passé. Ainsi, lors de l'entretien avec les musiciens, les photos et vidéos sont utilisées comme des indices contextuels faisant appel à des souvenirs fragmentaires.

Ces entretiens sont intégralement retranscrits (cf. annexe XVIII), tout de suite après leur passation, en prenant en considération l'ensemble des attitudes, des silences et des rires, des hésitations et des signes de la tête etc. Les propos tenus lors des interviews, constituent les

retours d'expérience que nous prenons en compte dans le cadre de notre recherche. Le matériau est constitué d'un discours narratif durant lequel le musicien livre sa perception et ses ressentis. Ce travail de recherche consiste donc, dans un premier temps, à élaborer une analyse sur un matériau langagier imprégné d'un vécu enregistré en audio et retranscrit, complété par un discours qui surgit après le visionnage des photos et des traces vidéographiques des ateliers et des temps forts à Démon Mulhouse.

D'après Juskenaitė et al. (2016), les représentations qu'une personne a d'elle-même sont stockées dans sa mémoire autobiographique sous forme d'informations personnelles épisodiques ou sémantiques. Les informations sémantiques personnelles sont des informations générales sur la personne, telles que sa date de naissance, son métier ou sa place dans la fratrie, tandis que les informations épisodiques sont des souvenirs précis et contextualisés d'événements uniques que la personne a vécus. Certains de ces souvenirs, appelés souvenirs définissant le soi, sont résistants à l'oubli et souvent chargés émotionnellement. Ils se distinguent des autres souvenirs épisodiques par leur contenu, car ils révèlent explicitement la personne que l'individu pense être et comment il l'est devenu. Ces souvenirs définissant le soi concernent les événements ayant une importance particulière dans la vie de l'individu et dont ce dernier est l'élément central. C'est pourquoi, nous comptons sur le visionnage des photos et des séquences vidéographiques afin de susciter la mémoire des musiciens et les replonger dans leurs souvenirs de leur participation à Démon Mulhouse.

### **8.2.1 Analyse de contenu thématique**

L'analyse thématique consiste à identifier les idées principales qui composent une communication et dont la présence ou la fréquence peut avoir une signification pour l'objectif analytique choisi (Bardin, 2013). Selon Paillé et Mucchielli (2012), l'analyse thématique nécessite que nous vérifions si les thèmes sont récurrents dans le matériel étudié, et comment ils se recoupent, se rejoignent, se contredisent ou se complètent. Bardin (2013) définit le thème comme l'élément de sens qui se dégage spontanément d'un texte analysé selon certains critères liés à la théorie qui guide la lecture. Le texte peut être découpé en idées constitutives, en énoncés et propositions porteurs de significations isolables. D'après M.C. d'Unrug (1974) le thème est :

« une unité de signification complexe, de longueur variable ; sa réalité n'est pas d'ordre linguistique mais d'ordre psychologique : une affirmation mais aussi une allusion peuvent constituer un thème ; inversement, un thème peut être développé en plusieurs affirmations (ou propositions). Enfin, un fragment quelconque peut renvoyer (et renvoie généralement) à plusieurs thèmes... » (M.C. d'Unrug, 1974, Bardin, 2013, p. 136)



Ainsi, nous comparons les discours des musiciens entre eux afin de trouver des régularités ou des divergences dans leurs réponses. Pour ce faire, nous croisons les indices prélevés dans le discours recueilli en 2017-2019 avant la fin du projet, avec ceux prélevés dans les propos tenus en 2022-2023 ainsi qu'avec les indices qui ressortent après le visionnage des séquences vidéo-photos. Puis, nous affinons les résultats en entamant une catégorisation par thème en lien avec les gestes professionnels de la matrice de Jorro (2006) et de la triple approche de la reconnaissance professionnelle. En parallèle, nous catégorisons selon des thèmes en lien direct avec Démon Mulhouse : les motivations des musiciens pour participer à ce projet, leurs impressions, leurs ressentis et leurs réactions en visionnant les photos et les séquences vidéo.

Pour le processus de traitement des données nous procédons en deux étapes.

Lors de la première étape, nous utilisons un logiciel de traitement de données pour entamer une analyse de contenu. Cette dernière permet « de donner sens à un corpus de données brutes mais complexe » (Blais et Martineau, 2006a, p. 2). L'utilisation de logiciels peut sembler peu adaptée au travail de terrain qui implique une compréhension des modes de raisonnement et des logiques sociales qui échappent au raisonnement logique. Cependant, dans les recherches qualitatives, les données sont souvent abondantes, longues et difficiles à traiter. Le codage peut être une tâche fastidieuse. Les logiciels peuvent donc être très utiles pour organiser et traiter les données, qu'il s'agisse de résultats qualitatifs, quantitatifs ou mixtes (qualimétriques) (Miles et Huberman, 2003). Dans le cas de notre étude, nous choisissons de recourir au logiciel « MaxQDA ». Ce dernier nous sert à visualiser la progression d'un entretien, à le comparer avec les autres entretiens, à utiliser des cartes conceptuelles pour illustrer les connexions, identifier les modèles et les relations, présenter et explorer davantage nos données<sup>34</sup>.

### **8.2.2 Exploitation, codage et catégorisation du verbatim**

Une analyse de contenu consiste à définir le contenu d'un corpus en le lisant et le codant fragment par fragment. Une grille d'analyse élaborée par le chercheur sert à catégoriser les significations des textes. Ces catégories peuvent être construites et améliorées au cours de la lecture (Fallery & Rodhain, 2007). « Toutefois, une analyse de contenu ne s'applique pas au traitement de n'importe quels textes, mais de textes délibérément choisis » (Henry & Moscovici, 1968). C'est pourquoi nous choisissons d'analyser le contenu des entretiens effectués en 2022-2023 et de revenir sur les entretiens effectués avec ces mêmes musiciens en

---

<sup>34</sup> Le site de MaxQDA en ligne : <https://www.maxqda.com/why-maxqda>

2017-2019. Le choix de ces entretiens respecte les « règles de l'exhaustivité » et de la non-sélectivité étant donné que les huit entretiens effectués en 2022-2023 sont pris en compte dans le corpus à analyser. Ces entretiens respectent également les « règles d'homogénéité » étant tous effectués autour du même projet celui de Démon Mulhouse (Bardin, 2013, p. 127). Ils ont été obtenus par des techniques identiques à savoir l'entretien semi-directif. Les entretiens menés en 2022-2023 respectent également les mêmes règles malgré qu'ils se situent au croisement entre l'entretien semi-directif et l'entretien d'explicitation micro-phénoménologique.

Ainsi, après la création d'un espace de travail propre à notre projet de thèse dans le logiciel MaxQDA, nous y importons les retranscriptions des entretiens des musiciens interviewés en 2017-2019 ainsi qu'en 2022-2023. Ensuite, nous procédons, entretien par entretien, à une première lecture « flottante, laissant venir à nous des impressions et des orientations » (Bardin, 2013, p. 126). Nous passons après au repérage des indices dans chaque entretien et à l'élaboration des indicateurs précis. Nous commençons à déterminer « des opérations de découpage du texte en unités comparables, de catégorisation pour l'analyse thématique, et de modalité de codage » (Bardin, 2013, p. 131).

Pour Miles et Huberman (2003), le codage fait partie du processus d'analyse. Cela implique d'examiner une série de notes de terrain, qu'elles soient transcrites ou synthétisées, et de les analyser de manière approfondie tout en préservant la relation entre les différents segments de données. Ce processus est essentiel pour mener à bien l'analyse. Ces auteurs considèrent que :

« les codes sont des étiquettes qui désignent des unités de signification pour l'information descriptive ou inférentielle compilée au cours d'une étude. Les codes sont habituellement attachés à des segments de taille variable – mots, locutions, phrases ou paragraphes entiers, connectés ou déconnectés d'un contexte spécifique » (Miles et Huberman, 2003, p. 112)

Pour Holsti (1969), « le codage est le processus par lequel les données brutes sont transformées systématiquement et agrégées dans des unités qui permettent une description précise des caractéristiques pertinentes du contenu » (dans Bardin, 2013, p. 134).

Pour les entretiens retenus pour l'étude, grâce au logiciel MaxQDA, nous repérons, dans le corpus de chaque entretien, les segments de texte et les unités de significations et nous lui attribuons un code comme le montre la figure ci-dessus (cf. Figure 51). Un modèle d'entretien complet avec les segments codifiés figure en annexe (cf. annexe XXI).

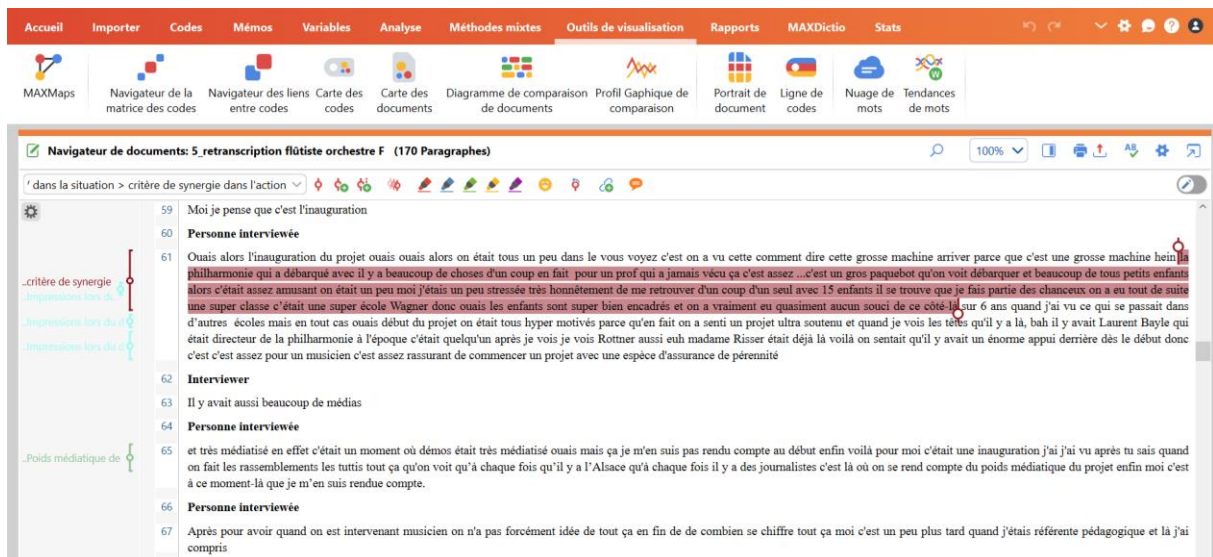


Figure 51 Codage de l'entretien numéro 5 avec le logiciel MaxQDA

Après le codage de tous les entretiens, nous relisons et comparons, entre entretiens, tous les segments codifiés. Cela nous permet d'affiner le codage et de réajuster si nécessaire les intitulés des codes attribués aux segments de texte.

Après avoir lié tous les fragments pertinents des entretiens disponibles aux codes appropriés, nous procédons à l'analyse transversale des concepts. Chaque code est analysé à travers une exploration minutieuse et une étude de toutes les citations qui y sont associées. Cette analyse est guidée par des questions qui nous permettent de vérifier si chaque citation correspond au concept ; s'il y a un message commun décrivant l'essence du concept ou si nous pouvons discerner plusieurs messages distincts, comme illustré dans l'exemple ci-dessus (cf. Figure 52). Nous vérifions si nous pouvons maintenir le code tel quel, ou si nous devons le diviser en plusieurs sous-codes ? Ou, inversement, les données empiriques suggèrent-elles de regrouper divers codes en un seul ? (De Casterlé et al., 2012).

Nom de document	Code	Segment
4_retranscription professeur de violoncelle F	La reconnaissance implication	Mais l'expérience vient sur le terrain en fait et au bout de trois ans, je me suis sentie assez forte et connaisseuse pour continuer et gérer mieux on va dire à la deuxième cohorte aussi.
7_retranscription professeur de clarinette conservatoire F	La reconnaissance implication	Ça m'aide beaucoup pour l'instrument et puis le relationnel et le collectif avec la cheffe d'orchestre actuelle.
6_retranscription contrebassiste conservatoire F	La reconnaissance implication	C'est très intense quand même et du fait que...on est quand même soudé pour un projet et on va dans une direction tous ensemble
3_retranscription violoniste orchestre F	La reconnaissance implication	J'ai toujours été, je pense physiquement très impliquée.
2_retranscription professeur de violon F	La reconnaissance implication	Et avant, je plaçais l'instrument avec des vérifications de chant pour voir si c'était clair dans leur tête et c'est pas du tout la même rigueur et ça c'est vraiment grâce à Démos que... voilà.
1_retranscription violoniste orchestre M	La reconnaissance implication	Voilà, ça m'a surtout encouragé à développer les actions de médiation vers tous les publics, voilà y compris les plus éloignés et c'est enfin surtout pour moi. Sur les 15 enfants qu'on avait dans le groupe 14 ont intégré le conservatoire après, dans un cursus passerelle. Et d'après ce que je sais, il y en a encore une grosse partie qui est toujours au conservatoire.
8- professeur de clarinette école de musique F	La reconnaissance implication	Alors je ne sais pas encore, mais je pense qu'il y a des choses que je vais appliquer même dans mes cours de formation musicale de solfège, je pense qu'il y a des choses applicables dans le côté ludique aussi de l'apprentissage. S'amuser vraiment avec la musique.
7- professeur de clarinette conservatoire F	La reconnaissance implication	Ça apprend l'écoute, le partage, partage d'une passion, le respect de l'autre tout ça, et c'est vrai que ça, je me sens bien dans ce domaine-là, je me sens utile à quelque chose.
6- contrebassiste conservatoire F	La reconnaissance implication	Oui, justement alors du coup c'est dans l'autre sens, du coup... ben quand je suis au conservatoire, maintenant je fais plus marcher l'oralité. C'est-à-dire qu'auparavant, je ne le faisais pas. Maintenant je le fais. Je fais des jeux...
3- violoniste orchestre F	La reconnaissance implication	J'ai donné de l'énergie et je pense que je leur ai donné envie. Beaucoup d'envie, je crois qu'on s'aime bien, on s'entend bien.

Figure 52 Vérification des segments associés au même code

Nous arrivons à la fin de l'étape du codage à une schématisation (cf. Figure 53) rassemblant l'ensemble des codes et sous-codes « sous la forme de subdivisions entre des troncs et des branches » (Paillé et Muchielli, 2016, p. 274). Les numéros figurant dans la colonne de droite (cf. Figure 53) indiquent le nombre de fois où le code a été attribué à un segment dans le corpus de tous les entretiens retenus pour cette phase de l'enquête.

<ul style="list-style-type: none"> <li> <ul style="list-style-type: none"> <li>→  Liste de codes</li> </ul> </li> <li> <ul style="list-style-type: none"> <li>→  Coursus de formation</li> </ul> </li> <li> <ul style="list-style-type: none"> <li> <ul style="list-style-type: none"> <li>→  profession</li> <li> <ul style="list-style-type: none"> <li>→  musicien du conservatoire</li> <li> <ul style="list-style-type: none"> <li>→  expérience dans l'enseignement de musique</li> <li>→  instrumentiste dans un orchestre</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>→  Démonos</li> <li> <ul style="list-style-type: none"> <li>→  Rôle des médiateurs sociaux dans Démonos</li> <li>→  Répercussions de Démonos</li> <li>→  Côté social de Démonos</li> <li>→  Poids médiatique de Démonos</li> <li>→  Pédagogie collective de Démonos</li> <li>→  Perception du cadre organisationnel de Démonos</li> <li>→  Perception des enfants de Démonos</li> </ul> </li> <li> <ul style="list-style-type: none"> <li>→  Face aux vidéos et photos</li> <li> <ul style="list-style-type: none"> <li>→  Ressentis</li> <li>→  Réactions</li> </ul> </li> <li>→  Impressions lors du démarrage de Démonos</li> </ul> </li> <li> <ul style="list-style-type: none"> <li>→  raison de participation</li> <li> <ul style="list-style-type: none"> <li>→  les deux cohortes</li> <li>→  une seule cohorte</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>→  La reconnaissance implication</li> <li> <ul style="list-style-type: none"> <li>→  critère de transformation de soi</li> <li> <ul style="list-style-type: none"> <li>→  Aucune modification au niveau de la pratique de l'instrument</li> <li>→  critère d'adhésion et d'investissement</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>→  La reconnaissance transformation</li> <li> <ul style="list-style-type: none"> <li>→  mise en oeuvre d'arrangements à partir des épreuves rencontrées</li> </ul> </li> <li>→  La reconnaissance identification</li> <li> <ul style="list-style-type: none"> <li>→  mise en évidence de l'activité</li> </ul> </li> <li>→  Gestes d'ajustement de/ dans la situation</li> <li> <ul style="list-style-type: none"> <li>→  critère d'efficacité</li> <li>→  critère de synergie dans l'action</li> <li>→  critère d'opportunité de l'intervention</li> </ul> </li> <li>→  Gestes éthiques, ethos</li> <li> <ul style="list-style-type: none"> <li>→  critère de réflexivité</li> <li>→  critère de responsabilité</li> <li>→  critère de partage de l'activité</li> <li>→  critère d'équité d'accompagnement</li> </ul> </li> <li>→  Gestes de mise en scène des savoirs</li> <li> <ul style="list-style-type: none"> <li>→  critère de traduction</li> <li>→  critère de fiabilité</li> <li>→  critère de validité</li> <li>→  critère de médiatisation</li> </ul> </li> <li>→  Gestes langagiers</li> <li> <ul style="list-style-type: none"> <li>→  critère de pertinence</li> </ul> </li> </ul> </li></ul></li></ul>	<p><b>598</b></p> <p>25</p> <p>2</p> <p>10</p> <p>15</p> <p>8</p> <p>0</p> <p>3</p> <p>5</p> <p>5</p> <p>1</p> <p>6</p> <p>17</p> <p>9</p> <p>0</p> <p>22</p> <p>24</p> <p>23</p> <p>30</p> <p>7</p> <p>3</p> <p>23</p> <p>20</p> <p>7</p> <p>31</p> <p>20</p> <p>29</p> <p>7</p> <p>31</p> <p>20</p> <p>21</p> <p>10</p> <p>16</p> <p>1</p> <p>16</p> <p>12</p> <p>42</p> <p>21</p> <p>26</p> <p>4</p> <p>2</p> <p>5</p> <p>7</p> <p>3</p> <p>9</p>
--	--

Figure 53 Schématisation de la liste des codes attribués aux segments de tous les entretiens retenus pour l'enquête

Cette schématisation constitue pour notre travail une liste de référence, ainsi nous procédons à des types d'énumération, en nous appuyant sur le navigateur de la matrice des codes (cf. Figure 54), en comparant, parmi les différents entretiens, l'absence et/ou la présence de chaque code et sous-code, puis en notifiant le nombre de fois où sont évoqués les codes et sous-codes dans chaque entretien.

Liste de codes	8_retra...	4_retra...	7_retra...	6_retra...	5_retra...	3_retra...	2_retra...	1_retra...	SUM
Cursus de formation	1	2	1	2	1	1	1	2	11
profession	1	1							2
musicien du conservatoire	1	1	1	1		1			5
expérience dans l'enseignement	3	1	3	1	1	1	1	1	12
instrumentiste dans un orchestre			1		2	1		1	5
Démos									0
Rôle des médiateurs sociaux dans D				1					1
Répercussions de Démos								2	2
Côté social de Démos				1	2	2			5
Poids médiatique de Démos					1				1
Pédagogie collective de Démos				1					3
Perception du cadre organisationne		4			1	4		1	10
Perception des enfants de Démos	2	1			1	1	1		6
Face aux vidéos et photos									0
Ressentis	2	2	2	2	4	4	4	2	22
Réactions	1	2	2	2	8	5	2	2	24
Impressions lors du démarrage de C		3		1	4			1	9
raison de participation	1	1	2	2	3	4	3	3	19
les deux cohortes	1	1		1	2	1	1		7
une seule cohorte			2					1	3
La reconnaissance implication			3	1	3	1	5	2	16
critère de transformation de soi	2	3	1	2	4		1		13
Aucune modification au niveau	1		1			2		1	5
critère d'adhésion et d'investissement	4	6	3	4	5	2	2	1	27
La reconnaissance transformation			3	4	2	2		3	15
mise en oeuvre d'arrangements à p	3	3	5	2	7		3	1	24
La reconnaissance identification				3	2			1	7
mise en évidence de l'activité	4	1	2	6	4		2	1	20
Gestes d'ajustement de/ dans la situac		1	1	1	5				8
critère d'efficacité		3	2	3	1		4	1	14
critère de synergie dans l'action			1	4	2		1	1	9
critère d'opportunité de l'interventio	1	2	1	1	2		2	2	11
Gestes éthiques, ethos								1	1
critère de réflexivité	1		2	3	5		2		13
critère de responsabilité			2	1	2		4		9
critère de partage de l'activité		1	2	5	4		5	3	20
critère d'équité d'accompagnement		1		2	4		3	2	12
Gestes de mise en scène des savoirs	1	1		4	3		5		14
critère de traduction		1		1			2		4
critère de fiabilité	1						1		2
critère de validité					2			2	4
critère de médiatisation	1	1			1		2	1	6
Gestes langagiers								1	1
critère de pertinence		2		1	2		2		7
SUM	32	51	42	63	90	30	63	38	409

Figure 54 Navigateur de la matrice des codes

Nous procédons également à des types d'énumérations de fréquence et d'absence/présence des codes et sous-codes, entre les entretiens 2017-2019 et ceux de 2022-2023, pour chaque musicien interviewé (cf. Figure 55). Nous générons ce navigateur de la matrice des codes ci-dessous pour les huit musiciens, ce qui nous permet de repérer s'il y a eu un changement au niveau des propos des musiciens avec le recul et après la fin du projet.

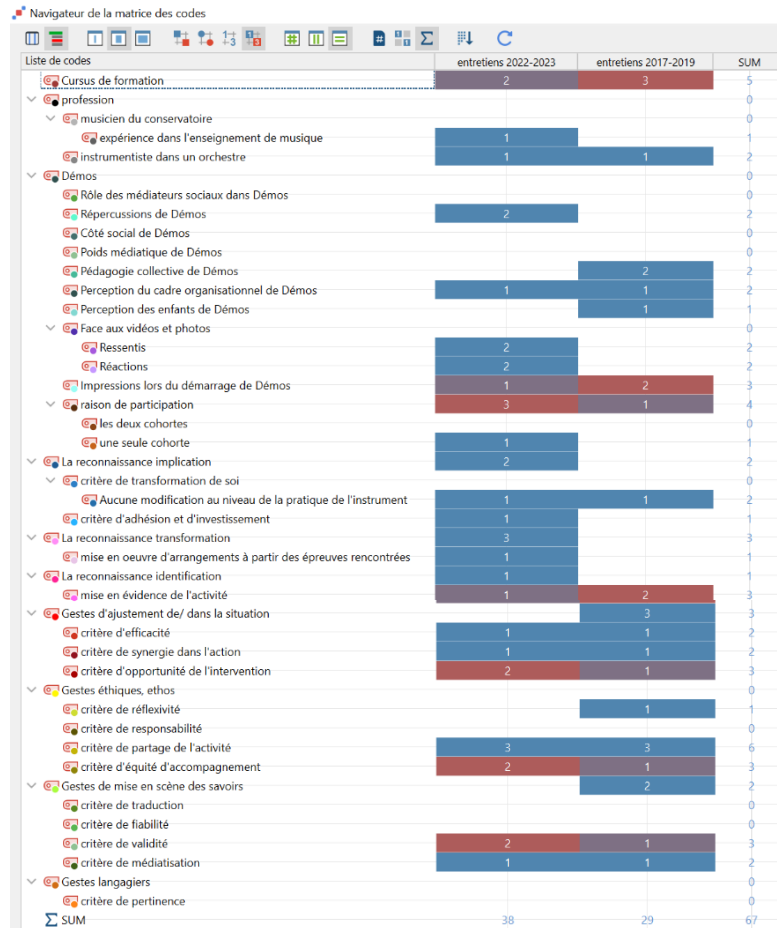


Figure 55 Navigateur de la matrice des codes des deux entretiens d'un même musicien

Après l'exploitation du matériau, du codage des segments dans tous les entretiens nous arrivons à l'étape de la catégorisation. L'analyse par codage et catégorisation apporte un étayage considérable à notre analyse lors de cette phase de la recherche. Le corpus est découpé par une opération de codage ouvert qui permet de découvrir un maximum de catégorie d'analyse.

« La catégorisation est une opération de classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différenciation puis regroupement par genre (analogie) d'après des critères préalablement définis. Les catégories sont des rubriques ou des classes qui rassemblent un groupe d'éléments [...] sous un titre générique, rassemblement effectué en raison des caractères communs de ces éléments » (Bardin, 2013, p.150).

Néanmoins, la catégorisation peut être abordée selon deux démarches inverses :

La première consiste, à partir d'un système de catégories préétabli, à répartir les éléments au fur et à mesure de leur rencontre, ce qui est appelé la procédure par « boîte ». Cette méthode est souvent utilisée lorsque l'organisation du matériel découle directement des fondements théoriques hypothétiques.

La seconde méthode consiste à partir des éléments eux-mêmes, et à créer les catégories en fonction de leurs caractéristiques communes, ce qui est appelé la procédure par « tas ». Dans ce cas, le système de catégories n'est pas défini à l'avance, mais est le résultat d'une classification analogique et progressive des éléments. Le titre conceptuel de chaque catégorie n'est défini qu'en fin d'opération (Bardin, 2013, p. 152-153)

Dans le cas de notre recherche, nous adoptons les deux démarches. Nous suivons d'une part, la procédure par « boîte », pour catégoriser, en s'appuyant sur la matrice de l'agir professionnel de Jorro (2006), nous obtenons alors quatre « boîtes » autour de l'agir professionnel intitulées ainsi : Parole, Pensée, Action et Relation. D'autre part, nous optons pour la procédure par « tas » pour catégoriser tous les propos qui se rapportent aux ressentis et aux réactions des musiciens suite au visionnage des photos et vidéos, ainsi qu'à ceux qui concernent leurs motivations, leur parcours de formations et leurs expériences antérieures.

Dans la première partie présentant la phase exploratoire de ce travail de recherche, nous avons abordé le projet Démos Mulhouse sous trois axes à savoir :

- La perception du projet par les responsables pédagogiques, les coordinateurs et les intervenants artistiques
- Les répercussions de la participation à Démos sur la perception des enfants retenus
- L'engagement des familles des enfants impliqués dans le projet à Mulhouse et la répercussion sur leur perception de l'éducation culturelle.

Dans cette deuxième partie, nous avons affiné notre question de recherche et présenté notre cadre théorique opérationnel et notre instrumentation relative à l'enquête du terrain.

Dans la troisième partie qui suit nous passons à la présentation, l'analyse compréhensive et la discussion des résultats de cette recherche.



---

## Troisième partie

### Résultats, discussions et perspectives

---

## Présentation et analyse des données

*« La science consiste à faire ce qu'on fait en sachant et en disant  
que c'est tout ce qu'on peut faire, en énonçant les  
limites de la validité de ce que l'on fait »  
(Bourdieu, 1984).*

Nous allons présenter et analyser les résultats de cette étude en trois temps.

- Dans un premier temps, nous abordons une partie des résultats se basant sur le schéma ci-dessous (cf. Figure 56) inspiré de la matrice de l'agir professionnel où « s'entrelacent parole-pensée-action-relation » de Jorro (2006, p.9). Ce schéma va nous servir de fil conducteur afin que le lecteur puisse se repérer aisément dans le développement de cette présentation relative aux gestes professionnels des musiciens de Démon Mulhouse. Nous reprenons le schéma dans chaque partie en désignant avec une couleur plus foncée l'onglet concerné. Nous avançons au fur et à mesure en alternant la présentation, l'analyse des résultats et des segments codifiés et les perspectives.

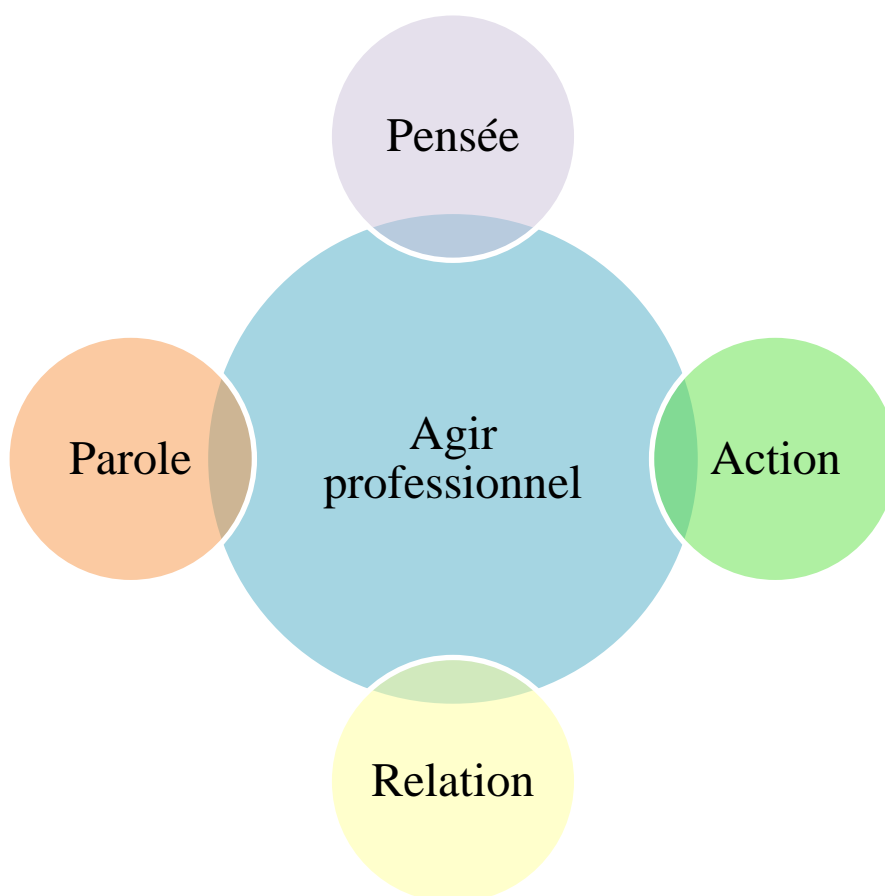
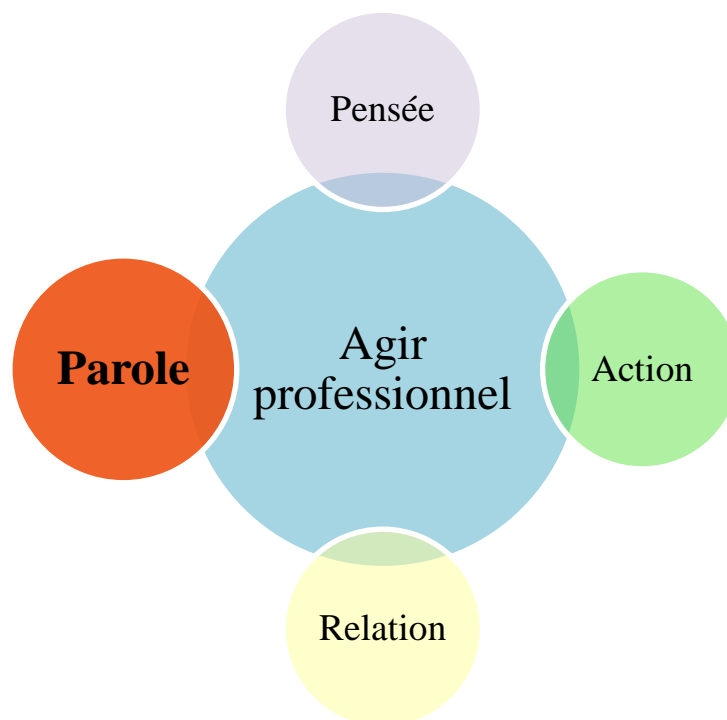


Figure 56 Schéma inspiré de la matrice de l'agir professionnel de Jorro (2006)

- Dans un deuxième temps, nous continuons avec la présentation des résultats en lien avec la reconnaissance professionnelle prenant en compte la focale de l’agir professionnel. Nous adoptons une approche micro en nous intéressant aux actions professionnelles des musiciens dans le contexte de D emos Mulhouse. Nous nous basons sur la triple approche de la reconnaissance des savoirs d’action et de l’identit e professionnelle de Jorro (2006) : la reconnaissance-identification, la reconnaissance-transformation, et la reconnaissance-implication.
- Dans un troisi eme temps, nous abordons les r esultats qui se rapportent directement aux motivations des musiciens pour participer   D emos,   leurs r eactions et ressentis lors des diff erentes phases du projet mulhousien.

## 1 Premier temps de l’analyse : autour de la matrice de l’agir

### 1.1 Dimension langagiere des gestes professionnels



*Figure 57 Reprise du sch ema de l'agir professionnel axée sur la parole*

Les gestes langagiers sont un outil essentiel pour les enseignants lorsqu'ils interagissent avec leurs  l eves. En utilisant des termes sp ecifiques   leur domaine d'enseignement, les enseignants encouragent les  l eves   r efl echir,   argumenter et   poser des questions.

Jorro et Crocé-Spinelli (2010) citent les recherches de François (1991) et les travaux de Bucheton (2004, 2008) pour souligner l'importance du langage dans la relation enseignant-élève. Selon ces auteurs, le langage est l'instrument principal des enseignants pour transmettre leurs connaissances et aider les élèves à apprendre. Selon Brodeur et al. (2005), le rôle de l'enseignant n'est pas d'influencer directement l'apprentissage des élèves, il peut plutôt leur créer les meilleures conditions possibles pour qu'ils puissent apprendre. Ainsi, il est amené à ajuster différents aspects de son enseignement en fonction du contexte et des besoins individuels des élèves. Par exemple, il peut adapter son discours pour expliquer des termes techniques à un élève débutant en utilisant un langage plus simple, alors qu'un élève plus avancé n'aurait pas besoin de cette adaptation.

Dans les entretiens avec les musiciens de Démon Mulhouse, nous repérons des verbatims relatifs aux gestes langagiers chez cinq des huit personnes interviewées. En reprenant les douze segments codifiés avec le code « gestes langagiers », nous classons neuf des douze segments en leur attribuant un sous-code intitulé « critère de pertinence » (cf. annexe XXII).

Nous remarquons que les musiciens utilisent la parole dans le souci de mieux définir le cadre de l'apprentissage musical dans les ateliers et/ou pour expliciter le déroulement d'un temps d'apprentissage comme l'illustrent les citations ci-dessous :

« Et si ça dérive, s'il y a une question qui est complètement hors sujet tout ça, je recadre tout de suite et on reste dans le sujet, dans notre travail pour lequel on est là en fait, ça part moins dans tous les sens. Je dirais que mes cours sont plus concentrés » (entretiens 2022-2023 > 4\_retranscription professeur de violoncelle F : 50)<sup>35</sup>.

« Et puis... cadrer vraiment le cours. Leur expliquer vraiment, voilà, si vous voulez qu'on avance... Voilà, et puis faire connaissance. Donc ça partait aussi de là. C'est-à-dire, comment leur expliquer ce qu'on allait faire, et comment faire pour que ça fonctionne » (entretiens 2017-2019 > 2 professeur de violon F : 2)

« Est-ce que c'est comme ça qu'on pourrait dire, par exemple aussi, si je parle de l'instrument, vitesse d'archet ? En fait, ils impriment tout puisqu'ils sont en train de m'observer » (entretiens 2022-2023 > 6\_retranscription contrebassiste conservatoire F : 42)

---

<sup>35</sup> Après chaque citation, nous notifions la référence de l'entretien duquel nous citons : d'abord le groupe d'entretiens (2017-2019 ou 2022-2023 ; ensuite le numéro qui indique l'ordre de passation de l'entretien ; puis le statut de la personne interviewée ; après F pour féminin ou M pour Masculin, enfin un numéro qui indique le numéro du paragraphe de la citation dans le document).

« A Paris il y a eu une espèce de montée en puissance non c'était super le concert, je sais que le week-end était dur mais le concert en soi était super et je crois que c'est d'un bon niveau » (entretiens 2022-2023 > 5\_retranscription flûtiste orchestre F : 152)

Pour les trois segments non affectés à ce critère de pertinence, les propos des musiciens reflètent l'utilisation de la parole pour faire connaissance avec les enfants, leur donner l'occasion de s'exprimer et de poser leurs questions avant le début de la séance afin de ne plus la perturber durant l'atelier :

« On prend un temps de discussion, on commence déjà par faire parler les enfants pour qu'après ils soient... voilà que les questions soient posées. Après, on explique ce qu'on va faire » (entretiens 2017-2019 > 2 professeur de violon F : 2).

« Et on a échangé, en petit groupe. Donc c'est vrai que chacun a un peu parlé de soi, de ce qu'il avait envie de dire » (entretiens 2017-2019 > 7 professeur de clarinette conservatoire F : 1).

Un des musiciens utilise les gestes langagiers pour montrer les supports et objets d'enseignement :

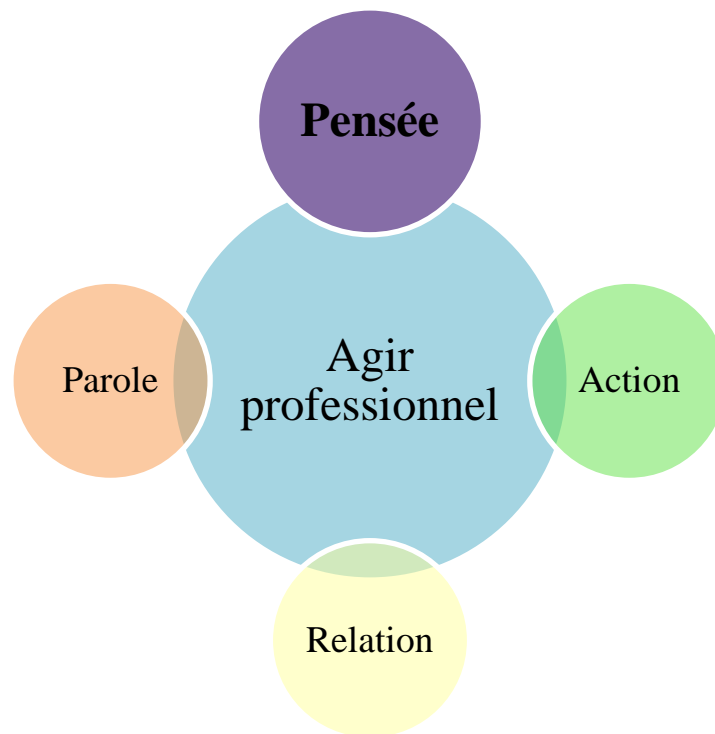
« Mais voilà une partition, voilà un pupitre, présenter avec quoi nous on travaille » (entretiens 2022-2023 > 2\_retranscription professeur de violon F : 54).

Dans les propos recueillis lors de nos entretiens, les musiciens s'adressent à nous en revenant sur une expérience vécue, nous en déterminons que l'étude et le repérage des gestes langagiers dans leurs verbatims ne correspondent pas exactement à ce qui est entendu par Jorro (2006) sous cet onglet de la matrice de l'agir professionnel. Il est difficile d'identifier et de compter les gestes langagiers dans ce cas, et tout traitement statistique est sujet à discussion étant donné que les gestes ne sont pas compris dans leur dynamique signifiante (Dupuy et Soulé, 2021).

Ainsi, il serait pertinent de réétudier, lors de travaux de recherche ultérieurs, cette dimension langagière des gestes professionnels en filmant les mêmes musiciens lors des séances d'ateliers Démon et lors des séances dans des écoles de musique ou au conservatoire. D'ailleurs, il serait possible d'observer concrètement la posture énonciative des musiciens, ce qui permettrait de comparer leurs gestes langagiers et leurs pratiques lors de diverses situations d'enseignement musical. Par conséquent, il serait envisageable de repérer si les musiciens changent ou pas leurs gestes langagiers quand ils participent à des ateliers Démon.

Passons à présent à la présentation des résultats en lien avec la dimension éthique des gestes professionnels.

## 1.2 Dimension éthique de l’agir professionnel



*Figure 58 Reprise du schéma de l'agir professionnel axée sur la pensée*

Les gestes des enseignants envers leurs élèves reflètent la relation établie entre eux, en fonction des formats de communication et d'évaluation scolaires. En ce qui concerne le format de la communication, il est important d'observer comment les enseignants se positionnent, s'ils prennent la parole en premier plan ou s'ils se tiennent en retrait pour encourager l'activité et favoriser l'autonomie des élèves. Il est essentiel de voir comment les enseignants encouragent les élèves à se lancer dans une activité d'étude, ou au contraire, comment ils peuvent créer des rapports de domination (Jorro et Crocé-Spinelli, 2010).

Les gestes éthiques impliquent une certaine retenue dans le dialogue, tels que le silence ou la tolérance envers les réflexions, qui témoignent d'une attitude d'écoute et de respect. En ce qui concerne l'évaluation scolaire, le professeur peut adopter une posture de juge ou d'ami critique. Une posture éthique peut favoriser une relation d'accompagnement et de conseil (Jorro, 2006).

Dans le cas de Démon Mulhouse, nous cherchons dans les verbatims des musiciens interviewés à repérer ce qui se rapporte à cette dimension éthique de l'agir professionnel, ce qui correspond dans la matrice de l'agir professionnel de Jorro (2006) aux gestes éthiques, éthos.

La reconnaissance de l'éthos professionnel se réfère à la réflexion du praticien sur son expérience vécue dans l'exercice de son métier. Cette réflexion implique la prise en compte du système de valeurs qui guide son engagement professionnel, incluant ses postures, sa nature d'engagement et sa responsabilité. La reconnaissance de l'éthos permet de comprendre le fil conducteur d'une pratique, à travers les valeurs qui la sous-tendent. Ainsi, la dimension éthique consiste à augmenter une certaine valeur tout en sachant l'adapter au contexte (Jorro, 2009).

Nous codifions quatre-vingt-dix segments parmi les seize entretiens (huit entretiens 2017/2019 et huit entretiens 2022/2023), en lien avec la dimension éthique des gestes professionnels puis nous les affectons à quatre sous-codes (cf. annexe XXIII) : critère de réflexivité (quinze segments codifiés), critère de responsabilité (douze segments), critère de partage de l'activité (quarante-deux segments) et critère d'équité d'accompagnement (vingt-et-un segments codifiés). Cette déclinaison des codes en sous-codes en guise de critères est inspirée des travaux de Jorro (2006).

Sous le critère de réflexivité, les propos des musiciens reflètent leurs attitudes et leur posture réflexive ainsi que leur remise en question lors de leurs interventions auprès des enfants de Démos comme l'illustrent les citations ci-dessous :

« Ça me questionne, enfin ça m'oblige à me questionner énormément sur... vraiment sur la pédagogie » (entretiens 2017-2019 > 1 violoniste orchestre M : 2).

« Donc voilà c'est un peu j'ai des regrets ouais sur la première cohorte pour ça ouais, la deuxième on l'a fait différemment mais du coup c'est positif parce que je pense que le fait d'avoir des regrets sur cette première cohorte m'a fait beaucoup apprendre et c'est aussi pour ça que je suis très contente finalement d'avoir fait la deuxième c'est que du coup ben j'ai un peu pu corriger le tir » (entretiens 2022-2023 > 5\_retranscription flûtiste orchestre F : 99).

« Exactement. C'est que tout le monde, qu'il y a une réflexion de faite. On a tous discuté beaucoup là-dessus et on s'est dit qu'il fallait vraiment qu'il y ait quelque chose, une trace, un truc commun, qu'ils aient tous un bagage à ramener à la maison pour avoir du support pour travailler » (entretiens 2022-2023 > 6\_retranscription contrebassiste conservatoire F : 58).

« On va dire de remise en question au quotidien pas quotidien hebdomadaire. Oui, mais je me remettais toujours en question en me disant qu'est-ce que je peux mieux faire ? Qu'est-ce que je dois faire ? Autre chose pour que ça marche mieux ? » (entretiens 2022-2023 > 7\_retranscription professeur de clarinette conservatoire F : 85).

« Je pense qu'il faut qu'il apprenne à avoir une discipline de travail seul à la maison peut-être plus que ce qu'avant où c'était plus en collectif ; et après...Ouais, qu'il prenne conscience que le travail individuel est quand même très important parce que dans le collectif, des fois, on n'a pas le temps de s'attarder sur chacun... »  
(entretiens 2022-2023 > 8\_retranscription professeur de clarinette école de musique F :107).

« Si on parle que de la première cohorte en tant qu'intervenante oui ça a été une belle remise en question on prend des belles claques aussi et on en demande plus parce qu'on voit au bout des 3 ans on se remet en question ben forcément et en tant que musiciens on se met tout le temps beaucoup en question » (entretiens 2022-2023 > 5\_retranscription flûtiste orchestre F : 168)

Nous constatons dans ces citations une réflexion tournée vers autrui (les enfants impliqués, les collègues à Démos, les collègues au conservatoire) mais également une réflexion tournée vers soi avec le souci de mieux faire.

Qu'est-ce qui déclenche cette démarche de réflexivité ? Est-ce la crainte de ne pas atteindre les objectifs définis par les porteurs du projet Démos ? Est-ce le contexte inhabituel dans lequel les musiciens doivent apprendre à jouer d'un instrument à un groupe d'enfants ? Est-ce le fait d'expérimenter l'éducation musicale en adoptant une pédagogie collective qui vient interpeller l'éthique professionnelle des musiciens ?

La majorité des musiciens interviewés évoque leur remise en question ce qui nous pousse à penser que leur participation à Démos Mulhouse a pu bousculer leur tradition pédagogique. Nous pensons que certains musiciens auraient développé des savoirs expérientiels. Il s'agit des connaissances acquises par l'expérience et la pratique, plutôt que par l'étude théorique.

Selon Schön (1983), les professionnels expérimentés utilisent souvent des savoirs tacites et implicites pour résoudre des problèmes complexes, en s'appuyant sur leur expérience pratique plutôt que sur des connaissances théoriques. Les savoirs expérientiels peuvent également être liés à des processus d'apprentissage informel, tels que l'apprentissage par l'observation, l'imitation et la participation à des communautés de pratique (Wenger et al., 2002). Il se peut que les musiciens, en participant à Démos, aient partagé des connaissances tacites et implicites transmises de manière informelle et difficiles à formaliser. A présent, nous ne pouvons pas confirmer cette pensée mais il serait intéressant dans les prochains travaux qui porteront sur le projet Démos d'approfondir cette piste grâce à des entretiens d'autoconfrontations.



Concernant le critère de responsabilité, nous constatons que les musiciens accordent une importance au suivi des enfants et des apprentissages dans l'atelier tout en respectant les principes d'équité et d'égalité. En outre, les propos des professeurs de musique instrumentale et instrumentistes d'orchestre symphonique montrent à quel point ils cherchent à déclencher et à maintenir la motivation des enfants comme nous pouvons bien le relever dans les citations ci-dessous :

« C'était ça l'idée et alors donc ce que je remarque aussi, c'est que M. le contrebassiste, un petit garçon qui ne pouvait pas facilement rentrer dans le cadre du groupe, ben oui, je me souviens que j'allais souvent le chercher » (entretiens 2022-2023 > 6\_retranscription contrebassiste conservatoire F : 74).

« La curiosité c'est...En fait en tant qu'enseignant on ne doit pas les rendre dépendants nous on doit leur donner des outils puis avec ça, tu vas, tu vas pouvoir te débrouiller tout seul » (entretiens 2022-2023 > 2\_retranscription professeur de violon F : 54).

« Et ça, il faut qu'ils l'apprennent vraiment. C'est-à-dire qu'il faut qu'ils apprennent la valeur de ce qu'on leur donne et c'est quelque chose qui leur servira pour plein de choses en fait... » (entretiens 2017-2019 > 5 flûtiste orchestre F : 1).

« Alors je demande des contacts aux professeurs qui m'ont remplacée voir si ça se passe bien. Qui a continué ? Qui a arrêté ? Voilà, j'ai quelques échos » (entretiens 2022-2023 > 7\_retranscription professeur de clarinette conservatoire F : 54).

Ce sentiment de responsabilité reflété dans les citations ci-dessus fait écho à la responsabilité du rôle dont parlait Hart (1968) qui « se référerait à l'ensemble des devoirs qui doivent être accomplis et respectés par quiconque remplit un rôle social déterminé » (Hart, 1968, dans Molinari et Speltini, 2007). Ces propos sont également en adéquation avec une des compétences du référentiel du DE de professeur de musique : « Appréhender les motivations et les projets des élèves » (cf. Figure 45). Il serait intéressant de savoir, par le biais d'autres travaux de recherche, à quel point ce sentiment de responsabilité s'est développé grâce à leur participation à Démonstrations Mulhouse notamment pour les instrumentistes qui n'ont pas l'habitude d'enseigner la musique à un groupe d'enfants. D'ailleurs, les propos de la musicienne ci-dessus révèlent son engagement professionnel au-delà même du sentiment de responsabilité. L'engagement professionnel implique une volonté personnelle de s'investir dans son travail et d'accomplir ses tâches avec diligence et efficacité :

« Je ne peux pas ne pas être complètement impliquée donner enfin permettre aux enfants d'avoir toutes les chances de leur côté enfin pour moi c'est inconcevable que les enfants ne soient pas tous sur le même pied d'égalité » (entretiens 2022-2023 > 5\_retranscription flûtiste orchestre F : 135).

Nous passons à présent au critère de partage de l'activité. Nous citons quelques segments parmi les quarante-deux codifiés dans les huit entretiens.

« Et puis il y a toute l'équipe de professeurs aussi. Démos c'est aussi une équipe de profs derrière, qui est unie vraiment et qui communique entre elles et qui fait que ça marche ou que ça ne marche pas à mon sens, en tout cas » (entretiens 2022-2023 > 4\_retranscription professeur de violoncelle F : 108).

« Ah oui, c'était super. C'est finalement notre binôme a d'autres idées, et j'ai eu la chance d'avoir des binômes extras et on communiquait beaucoup. Préparer les cours ensemble et du coup, c'était super ça » (entretiens 2022-2023 > 7\_retranscription professeur de clarinette conservatoire F : 89).

Les propos des deux musiciens ci-dessus montrent une prise de conscience de l'importance du partage de l'activité entre collègues au sein des ateliers Démos et entre les ateliers des différentes écoles impliquées.

Il y a une volonté de partage et d'harmonisation de méthode notamment en ce qui concerne le passage de l'oralité à l'enseignement musical avec partition comme le mentionne la musicienne ci-dessous. D'ailleurs, son discours, notamment sa phrase : « on est prof d'instrument on n'est pas formé à être prof de formation musicale et du coup je me suis appuyée sur un tronc commun » nous renvoie à l'identité professionnelle des musiciens<sup>36</sup>. Selon Gohier (1999, dans Regnard, 2011), la constitution de l'identité professionnelle peut être dessinée à travers trois pôles : la complexité de la tâche, l'importance des habiletés professionnelles et la connaissance de soi. Nous constatons que cette musicienne étant instrumentiste, elle évoque les difficultés des collègues qui, comme elle, n'ont pas été formés à l'enseignement.

« J'ai essayé de l'unifier en fait à toutes les écoles et c'est pour ça que j'ai écrit cette méthode c'est pour que les prof aient un support parce que tous les profs ne sont pas égaux devant l'apprentissage du passage de l'oral à l'écrit enfin on est prof d'instrument on n'est pas formé à être prof de formation musicale et du coup je me suis appuyée sur un tronc commun finalement mais c'était une manière aussi de détourner finalement parce que c'est la première méthode dans Démos alors ça a été bien acceptée je pense mais voilà » (entretiens 2022-2023 > 5\_retranscription flûtiste orchestre F : 107).

D'autres musiciens mettent en évidence l'importance du partage de l'activité entre enfants comme l'illustrent les citations ci-dessous. Ils évoquent la force de l'apprentissage collectif et du vivre ensemble.

---

<sup>36</sup> Cette notion a été abordée dans le paragraphe 5.3 de la deuxième partie : phase d'approfondissement.

« Mais le fait aussi, qu'ils soient tous ensemble, qu'ils apprennent collectivement, je pense que c'est une sacrée force aussi » (entretiens 2022-2023 > 6\_retranscription contrebassiste conservatoire F : 30).

« C'est le vivre ensemble, c'est de faire de la musique ensemble, c'est d'être ensemble et de fédérer toutes les énergies pour arriver à un résultat commun » (entretiens 2022-2023 > 1\_retranscription violoniste orchestre M : 50).

« Ben l'effet de groupe c'est intéressant pour monter quelque chose tous ensemble et avancer tous dans la même direction » (entretiens 2017-2019 > 8 professeur de clarinette école de musique F : 1).

Le partage de l'activité entre enfants, entre musiciens et enfants, comme évoqué dans les propos des musiciens ci-dessus permet de sortir du face à face pédagogique traditionnel connu dans les écoles de musique et au conservatoire. Ainsi, nous pensons que l'apprentissage collectif chez les enfants pourrait avoir un impact sur la manière de travailler en équipe des musiciens ayant participé à Démon Mulhouse. Les enfants sont souvent très ouverts à l'apprentissage en groupe et au partage de leurs connaissances et de leurs pratiques, par conséquent, nous nous demandons si cela n'a pas également amené les musiciens à travailler ensemble et à partager leurs pratiques d'une manière efficace.

« La première cohorte quasiment rien dans l'école, à part des répétitions, en fait, on a peu montré notre travail aux autres enfants. Et on s'est rendu compte que c'est une erreur en fait, de faire un truc à part de l'école primaire alors qu'on utilisait les locaux, qu'on changeait tous les emplois du temps, de tous les élèves et des profs. Dans la deuxième cohorte, on a fait plus attention à ça, mais c'est difficile à mettre en place. Je pense que c'est vraiment un truc qui doit plus être fait ça pour les enseignants aussi parce qu'ils s'adaptent et tout » (entretiens 2022-2023 > 2\_retranscription professeur de violon F : 77).

Ce segment codifié ci-dessus souligne un manque de partage de l'activité avec les autres enfants de l'école qui ne participent pas à Démon. La musicienne insiste sur ce point qui à son avis serait à repenser pour les prochaines cohortes étant donné qu'à Mulhouse les ateliers Démon se déroulent dans les locaux des écoles primaires et une fois sur deux pendant le temps scolaire. Nous pensons que Démon pourrait se renfermer et devenir de l'entre-soi s'il ne s'ouvre pas sur l'extérieur. Ainsi, nous nous demandons comment Démon pourrait rayonner tout en ayant une identité commune qui permette à tous de partager cette expérience musicale.

« Ils m'ont chanté des chansons que je ne connaissais pas, dans leur langue. Voilà des petites anecdotes d'enfants » (entretiens 2017-2019 > 2 professeur de violon F : 2).

« Et j'ai reçu de la motivation. Un moment j'avais un petit peu un coup de mou et puis c'est eux qui m'ont aussi motivée » (entretiens 2017-2019 > 3 violoniste orchestre F : 1).

« J'ai essayé de transmettre ce que je sais, c'est-à-dire sur la maîtrise d'un instrument, sur la musique, sur... voilà, quel est aussi le métier d'un musicien professionnel. Ce qu'on a reçu c'est beaucoup d'énergie, comme je l'ai dit... beaucoup d'enthousiasme voilà de ces enfants qui ont soif d'apprendre, finalement » (entretiens 2017-2019 > 1 violoniste orchestre M : 2).

Les trois musiciens ci-dessus mettent en lumière le partage d'activité entre musiciens et enfants. Ils évoquent ce qu'ils ont reçu tout au long de ce projet de la part des enfants comme l'enthousiasme, la motivation, l'énergie, les chansons et les anecdotes. D'ailleurs, ils relatent ce qu'ils ont partagé à leur tour avec les enfants comme leur savoir instrumental. Cela nous renvoie au principe de réciprocité (donner, recevoir et rendre) dans la constitution du lien social<sup>37</sup>.

Nous pouvons même penser au concept de « réciprocité éducatrice » créée par Labelle (1996). Cet auteur résume son concept par la formule « je t'enseigne, tu m'apprends ». Cette relation n'est pas basée sur l'égalité, mais sur un rapport asymétrique de singularités qui interpellent réciproquement leurs libertés dans leur développement respectif. La conséquence éthique de cette relation est le respect absolu des différences et leur écoute. La réciprocité éducatrice est le fondement de l'éducation des personnes qui, bien qu'ayant des différences, se ressemblent. C'est une relation fondatrice qui permet à chacun d'apprendre et de grandir et c'est ce que révèlent les propos des musiciens (Labelle, 2017).

Quant au critère d'équité d'accompagnement, les segments codifiés ci-dessous reflètent les propos des musiciens interviewés. La plupart convient que l'apprentissage musical est important et que les enfants doivent être accompagnés de manière équitable. Certains pensent que la transmission de connaissances ne dépend pas nécessairement du lieu d'origine des enfants ou de l'endroit où se déroule cet apprentissage comme l'illustrent les citations ci-dessous :

« Moi, c'est ce qui me plaisait à Démos ce n'est pas d'avoir ces enfants-là de tel ou tel quartier. Et je m'en fiche de ça. C'est avoir un élève pour qui je fais tout, pour qu'il fasse de l'instrument. En fait, je lui apporte la musique, l'apprentissage d'un instrument peu importe d'où il vient » (entretiens 2022-2023 > 4\_retranscription professeur de violoncelle F : 132).

« Je ne mets aucune différence entre les enfants que je vois là et les enfants que je vois en cours individuel » (entretiens 2017-2019 > 2 professeur de violon F : 2).

---

<sup>37</sup> Concept développé dans le paragraphe 2.10 de la partie : phase exploratoire.

« Il y a cette notion d'apprendre à vivre ensemble et à travailler à faire de la musique ensemble, donc ça pour moi ça prime, et l'autre chose comme je le disais, c'est vraiment l'ouverture d'esprit, c'est de dire à un enfant : Si tu veux apprendre un instrument de musique, tu n'es pas moins capable qu'un autre ou plus capable d'un autre parce que tu viens d'un milieu modeste, d'un quartier éloigné de la culture » (entretiens 2022-2023 > 1\_retranscription violoniste orchestre M : 54).

D'autres opèrent une distinction au niveau de l'accompagnement des enfants entre l'apprentissage se déroulant au sein du conservatoire ou d'une école de musique, et l'apprentissage instrumental au sein des ateliers Démos, comme l'évoquent les propos de la musicienne ci-dessous :

« Pour un enfant Démos arrivant au conservatoire c'est extrêmement compliqué parce que l'individuel c'est difficile même le semi collectif mais se retrouver face à un prof seul c'est extrêmement intimidant pour un enfant qui a fait des ateliers à quinze donc voilà il aura un traitement très différent d'un élève qui aura eu l'habitude d'avoir de l'individuel » (entretiens 2022-2023 > 5\_retranscription flûtiste orchestre F : 38).

Dans le même sens, les paroles des musiciens ci-dessous mettent en lumière ce qui est différent au sein des ateliers Démos. Ils soulignent l'accompagnement équitable mis en place pour que chaque enfant puisse progresser à son rythme et soulignent notamment l'importance du collectif et de l'entraide entre enfants. Ils évoquent un système de tutorat où les enfants les plus avancés viennent en aide à ceux qui restent en retrait.

« Aussi il y a toujours des différences de niveau chez les enfants mais c'est intéressant aussi de voir les plus forts qui entraînent un peu ceux qui sont plus en retrait » (entretiens 2017-2019 > 8 professeur de clarinette école de musique F : 1).

« Le collectif dans Démos c'est vraiment de faire en sorte que chacun trouve sa place et que chacun écoute l'autre finalement. Que ce soit un échange plutôt que... il y a un prof et les élèves écoutent ce que le prof dit, ce n'est pas ça » (entretiens 2017-2019 > 7 professeur de clarinette conservatoire F : 1).

« Je me rends compte qu'un schéma prédéfini, comme on nous l'apprend souvent pour donner des cours dans les écoles de musique, ne marche pas avec tout le monde. Tout le monde n'a pas les mêmes capacités face à l'écoute, face au chant, face à la lecture, les enfants ne sont pas égaux vis-à-vis de ça » (entretiens 2017-2019 > 5 flûtiste orchestre F : 1).

Cette distinction opérée par les musiciens entre l'apprentissage instrumental à Démos et celui se déroulant au conservatoire ou dans une école de musique, nous amène à nous demander si le fait d'apprendre collectivement à jouer d'un instrument de musique à Démos Mulhouse serait suffisant pour assurer une continuité de pratique une fois que l'enfant quitte ce dispositif.

Cette continuité pourrait-elle être garantie avec les méthodes d'enseignement proposées par les musiciens ? Ces derniers arriveraient-ils à poursuivre un tel projet sachant qu'ils sont engagés dans d'autres structures ?

Nous constatons lors du traitement des verbatims, que les propos des musiciens divergent en ce qui concerne la difficulté d'accompagnement des enfants lors d'un apprentissage instrumental collectif. Ils n'éprouvent pas tous le même niveau de difficulté dans la gestion du groupe comme le montrent les citations ci-dessous :

« J'utilisais la pédagogie de groupe, de façon, en divisant le groupe en deux pour que chacun se sente investi, chacun donne un petit peu son avis de ce qu'il voit sans être négatif sur les autres sans jugement, simplement regarder pour que tout le monde soit vraiment investi jusqu'au bout » (entretiens 2022-2023 > 6\_retranscription contrebassiste conservatoire F : 74).

« Il y a ce jeu d'imitations, il faut vraiment veiller dans le groupe à ce qu'il n'y ait pas, entre guillemets, des discriminations, c'est-à-dire, jamais dire oh toi ce n'est pas bien alors que toi c'est très bien. Il faut essayer d'être toujours dans une démarche positive » (entretiens 2017-2019 > 1 violoniste orchestre M : 2).

« Comme le petit dont j'ai oublié le prénom qui était en galère mais enfin juste le fait de lui mettre les doigts sur les bonnes clés c'était déjà un miracle pour moi il n'avait pas moins sa place qu'un enfant pour lequel ça allait tout seul » (entretiens 2022-2023 > 5\_retranscription flûtiste orchestre F : 135).

D'ailleurs, les travaux de recherche de Kagan (1992) sur les croyances des enseignants révèlent que les croyances des enseignants ont un impact significatif sur leur pratique pédagogique. Les enseignants qui croient que les élèves ont des capacités innées ont tendance à adopter une approche d'enseignement plus directive, tandis que ceux qui croient que les élèves peuvent se développer grâce à l'effort et à la pratique ont tendance à adopter une approche plus facilitatrice.

« Oui là aujourd'hui on nous demande de mettre la charrue avant les bœufs en fait. C'est-à-dire que... ils ne tiennent même pas encore leur instrument correctement, ils ne sont pas encore complètement en harmonie avec et on leur demande de jouer des trucs qui sont vraiment difficiles en fait. Donc je trouve que c'est décalé. Et donc par rapport à ça, ça me gêne » (entretiens 2017-2019 > 6 contrebassiste conservatoire F : 1).

« Il y a des fois, il y avait des sacrés différends entre les enfants il faut savoir gérer ça. Et la notion aussi de compétition. Moi, j'ai des élèves, ils sont tous seuls en cours, il y a que mon écoute, ils ne sont pas écoutés par d'autres il n'y a pas de jugement. Là, ils sont en groupe, savoir ménager justement, l'écoute des autres, qu'ils soient bienveillants entre eux et pas dans moi je sais faire ça, toi tu ne sais pas le faire, ça se passe quelque chose que je ne savais gérer, j'ai dû apprendre sur le tas, mais c'est le bon sens qui fait qu'on évolue » (entretiens 2022-2023 > 2\_retranscription professeur de violon : 42).

Ainsi, les segments codifiés avec les critères de réflexivité, de responsabilité, de partage de l'activité et d'équité d'accompagnement témoignent de la bienveillance et de l'empathie des musiciens. Les verbatims révèlent que les musiciens sont sensibles à l'importance de prendre en compte les enfants et à celle de gérer activement le temps d'apprentissage. Ce traitement de la dimension éthique de l'agir professionnel démontre que les musiciens sont soucieux de transmettre leur savoir de manière efficace, prenant en compte les différences et les difficultés des enfants. Ils cherchent à faire progresser chaque enfant individuellement, tout en veillant à ce que tous les enfants bénéficient d'une expérience d'apprentissage positive et équitable dans un climat propice à l'apprentissage.

Passons à présent à la dimension des savoirs mis en scène pour avancer dans la compréhension de l'agir professionnel des musiciens de Démos Mulhouse.

### 1.3 Dimension des savoirs mis en scène

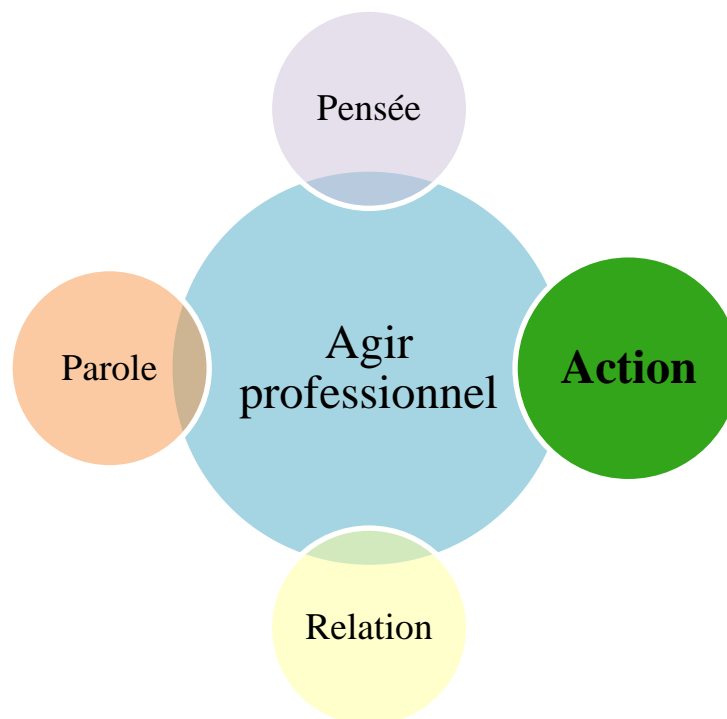


Figure 59 Reprise du schéma de l'agir professionnel axée sur l'action

Les gestes professionnels de mise en scène des savoirs sont essentiels pour « relier l'activité intellectuelle des élèves aux enjeux didactiques poursuivis » (Jorro, 2006). En utilisant des gestes tels que la clarification des objectifs pédagogiques, la présentation d'exemples concrets et la vérification de la compréhension des élèves, l'enseignant peut aider les élèves à comprendre les concepts abstraits et à développer leur pensée critique.

Pour les musiciens, leurs compétences représentent une forme de connaissance procédurale appelée « forme opératoire de la connaissance » (Terrien, 2014). Néanmoins, selon Lerner (2009), « les activités, les savoirs se rapportant à l'éducation musicale sont ancrés dans le corps, ils mobilisent gestes, voix, rapport à l'autre et rapport à soi ». Ainsi, le musicien-enseignant peut rencontrer des difficultés à transmettre ces compétences à ses élèves car il ne les enseigne pas de manière didactique, mais plutôt en les exécutant instantanément grâce à sa pratique quotidienne de l'instrument.

En revanche, le professeur de musique doit créer un parcours pédagogique pour que ses élèves puissent acquérir ces compétences. Le musicien-enseignant doit donc faire la distinction entre sa posture d'artiste et celle de professeur, ce sont deux fonctions distinctes mais complémentaires et inséparables dans l'enseignement de la musique.

Sous cette dimension des savoirs mis en scène, nous codifions quarante-quatre segments dans les entretiens menés auprès des musiciens (cf. annexe XXIV). Pour le code principal relatif aux gestes de mise en scène des savoirs, il y a vingt-six segments codifiés, le reste est réparti sur quatre sous-codes inspirés de Jorro (2006) : critère de traduction (quatre segments), critère de fiabilité (deux segments), critère de validité (cinq segments), et critère de médiatisation (sept segments).

Pour ces gestes professionnels de mise en scène des savoirs, nous constatons la difficulté de repérer des segments qui explicitent concrètement comment les musiciens transforment leurs savoirs savants en savoirs à enseigner. Malgré l'absence d'explicitation de ce processus de transposition didactique, nous arrivons quand même à relever dans les discours des musiciens des citations qui mettent en évidence leurs représentations de l'éducation musicale orchestrale dans *Démos Mulhouse*. Nous remarquons que les musiciens se positionnent différemment en fonction de ce que *Démos* représente pour eux.

Certains accordent une grande importance à la transmission de la rigueur, des gestes techniques, des postures comme l'illustrent la citation ci-dessous :



« Il faut un cadre. De toute façon ils vont avoir un instrument dans les mains, c'est un instrument qui est précieux, il faut qu'ils apprennent la valeur de ça... » (entretiens 2017-2019 > 5 flûtiste orchestre F : 1).

« Oui, il faut de la rigueur pour faire de la musique » (entretiens 2022-2023 > 8\_retranscription professeur de clarinette école de musique F : 139).

Cependant, certains ajoutent que c'est nécessaire aussi de s'amuser et de trouver du plaisir :

« Eh oui, on s'amuse aussi et ça doit rester un jeu et du plaisir avant tout » (entretiens 2022-2023 > 8\_retranscription professeur de clarinette école de musique F : 139).

Les propos des musiciens nous renvoient notamment à trois tâches principales du référentiel du DE de professeur de musique (cf. Figure 45) à savoir :

- Accueillir, observer, mesurer les besoins, les attentes et les capacités des élèves.
- Mener des séances d'apprentissage.
- Donner les moyens aux élèves de s'approprier une pratique artistique exigeante.

Les segments codifiés révèlent ainsi certaines des compétences de ce référentiel que les musiciens mettent en œuvre lors de Démonstrations entre autres :

- Développer le lien entre l'écoute, l'oralité et l'écriture musicale

« Ben déjà il n'y a pas le solfège, donc forcément... c'est plus par l'écoute et par le corps, ce n'est pas... c'est d'abord un travail avec les sens plutôt qu'avec la tête, je pense » (entretiens 2017-2019 > 3 violoniste orchestre F : 1).

- Susciter et exploiter la diversité des situations pédagogiques : cours individuels, cours collectifs, pédagogie de groupe, ateliers...

« Le collectif a ses avantages, mais l'individuel voilà, je trouve que c'est un manque un petit peu, en face à face, on fait du solfège, on fait de l'instrument, c'est de la rigueur, c'est du travail. Et puis on a découvert autre chose, qui amène quand même un apprentissage de la musique peut-être qu'il n'est pas du même niveau. Mais ça reste un apprentissage de la musique » (entretiens 2022-2023 > 8\_retranscription professeur de clarinette école de musique F : 139).

« C'est un travail du geste...Et donc j'utilisais la pédagogie de groupe, de façon, en divisant le groupe en deux pour que chacun se sente investi chacun donne un petit peu son avis » (entretiens 2022-2023 > 6\_retranscription contrebassiste conservatoire F : 74).

- Accueillir, solliciter et exploiter les propositions des élèves

« Et même après avec les enfants eux-mêmes, quand j'étais juste avec mon groupe de musiciens de clarinette, je les ai laissés parler en fait, c'est eux qui m'ont montré ce qu'ils savaient, ce qu'ils avaient déjà appris et voilà. Une fois que j'ai vu tout ça je me suis dit bon, je vois un peu comment travailler » (entretiens 2017-2019 > 8 professeur de clarinette école de musique F : 1).

« Dans le contexte Démos, en fait ça part du côté que chacun puisse s'exprimer librement et que voilà si un enfant amène une idée, voilà si on commence les instruments et s'il me dit, ah si on appuie sur cette note-là, qu'est-ce que ça fait, qu'on fasse en fonction de ce qu'eux nous apportent aussi et que chacun écoute l'autre, que si quelqu'un a envie d'essayer quelque chose, il l'essaye, qu'après tout le monde peut l'imiter et voilà » (entretiens 2017-2019 > 7 professeur de clarinette conservatoire F : 1).

- Mettre en regard les éléments techniques et l'expression artistique

« Mais du coup, il fallait que j'arrive à faire jouer telle pièce à des enfants et pas à acquérir telle compétence. C'est très différent en fait, avec mes élèves, je sais qu'on va commencer avec les cordes à vide, on va faire telle chose avec l'archet et là, il fallait que je joue ce répertoire-là. Donc à la fin de l'année, faut qu'on sache jouer ça. Alors par quel biais on va y arriver ? Voilà » (entretiens 2022-2023 > 2\_retranscription professeur de violon F : 34).

« Et en cours j'ai toujours le temps de l'aborder. Mais quand ils sont en groupe, pour reprendre une posture, la main fermée, enfin, tout ça c'était difficile. Et maintenant, j'ai vraiment conscience que c'est primordial d'aller chez chacun de leur parler de posture de replacer enfin ça, c'est l'intro vraiment purement de l'instrument quoi, c'est vraiment technique, ça j'ai vraiment réalisé à quel point c'était important parce que je ne pouvais pas le faire aussi bien avec un groupe qu'avec un cours individuel » (entretiens 2022-2023 > 2\_retranscription professeur de violon F : 50).

« Et dès le départ, les enfants voient aussi autant le violoncelle, le violon et l'alto. Moi au conservatoire d'habitude, ils voient du violon ou de l'alto et là au moins ils voient les trois d'un coup. Et ils vont avoir une vraie perception des sons graves, de sons aigus pour pouvoir vraiment faire la différence » (entretiens 2017-2019 > 2 professeur de violon F : 2).

« Pour les instruments à cordes, il y a la technique de l'archet, le positionnement de la main, donc il faut aller de l'un à l'autre » (entretiens 2017-2019 > 1 violoniste orchestre M : 2).

- Mettre son expérience d'artiste au service de sa démarche pédagogique

« Et puis le travailler sur l'orchestre au lieu de travailler juste sur des partitions de violon, c'est à dire on a ça à jouer et tu ne peux pas vraiment apporter un matériel supplémentaire. Au début, je ne m'autorisais pas. Oui, petit à petit, je me suis autorisée à apporter un travail que je faisais déjà » (entretiens 2022-2023 > 2\_retranscription professeur de violon F : 34).

« Encore une fois, moi j'ai une formation vraiment très classique et voilà... donc à chaque fois que j'ai un atelier qui se profile, je réfléchis à comment je peux faire, qu'est-ce que je vais faire pour les intéresser. Qu'est-ce qu'on peut trouver pour qu'il y ait un déclic qui se passe sur la tenue de l'archet par exemple, c'est très compliqué à assimiler. Voilà, je me casse beaucoup la tête finalement » (entretiens 2017-2019 > 1 violoniste orchestre M : 2).

- Favoriser l'expression de la personnalité et de la sensibilité des élèves

« Alors les premières séances du coup on a vraiment basé sur les mêmes jeux d'écoute qu'on avait fait pendant le stage. Donc des jeux de concentration, de faire attention à son voisin, dire son prénom, voilà pour que chacun soit à l'aise parce qu'il y a des enfants super timides qui n'osaient même pas dire leur prénom » (entretiens 2017-2019 > 7 professeur de clarinette conservatoire F : 1).

- Accompagner l'élève dans sa prise d'autonomie et le rendre acteur de son apprentissage

« Souvent si le professeur montre quelque chose, c'est bien mais quand un autre élève montre à son camarade, tiens regarde c'est comme ça qu'il faut faire, des fois ça passe mieux, voilà » (entretiens 2017-2019 > 1 violoniste orchestre M : 2).

Nous constatons que certains musiciens tentent de comparer les approches d'enseignement instrumental collectif à celles de l'enseignement individuel, ainsi que leurs façons d'enseigner habituellement au conservatoire et celles adoptées à Démos :

« En cours individuel, je joue parfois avec les enfants mais très souvent une partie qui est très proche de la leur. C'est vrai que quand on les accompagne en *tutti*, on a une partie professionnelle, je n'ai jamais ce rapport avec mes élèves en cours individuel » (entretiens 2022-2023 > 2\_retranscription professeur de violon F : 3).

« La pratique individuelle et la capacité pour le professeur de se concentrer sur chaque élève et de s'adapter à chaque élève. Voilà donc pour moi le bémol dans Démos c'est sur le plan musical, et là, sa force est sur le plan sociétal » (entretiens 2022-2023 > 1\_retranscription violoniste orchestre M : 62).

« Si je le fais aussi au conservatoire, mais pas seulement. Beaucoup d'oral, de mimétisme, d'improvisation aussi pour les petits. Mais je leur montre tout de suite une partition pour qu'ils aient le visuel » (entretiens 2022-2023 > 4\_retranscription professeur de violoncelle F : 58).

Nous notons que certains instrumentistes évoquent les points positifs et les points négatifs du projet Démos se référant aux méthodes classiques traditionnelles :

« Je dirais pour moi vraiment que le point négatif du fonctionnement du système Démos c'est aussi son point positif, c'est à dire, c'est la pratique, l'apprentissage par la pratique collective. Donc déjà c'est le vivre ensemble qui donne ses fruits donc ça apporte quelque chose sur le plan sociétal évidemment, mais ça a un inconvénient sur l'apprentissage pur de l'instrument, de la musique parce que malgré tout, rien ne remplace le cours individuel » (entretiens 2022-2023 > 1\_retranscription violoniste orchestre M : 62).

« L'apprentissage sans supports, sans partitions, sans écrits. C'est vraiment un truc que je n'ai jamais fait, j'ai toujours dès le début pris les partitions. Et je me rends compte qu'en fait il n'y a pas forcément besoin. Ils y arrivent » (entretiens 2017-2019 > 8 professeur de clarinette école de musique F : 1).

Enfin, les propos ci-dessous mettent en lumière les difficultés rencontrées par les musiciens ayant du mal à adhérer à la méthode d'enseignement d'une œuvre spécifique, à savoir, le Kecak balinais. La musicienne dans son discours souligne le manque de collaboration des danseuses impliquées dans le projet Démos Mulhouse. Ces dernières étaient censées, selon la musicienne, les aider à s'approprier et à développer les gestes de mise en scène pour cette œuvre :

« Sur le Kecak on a senti vraiment des profs réfractaires ça a été difficile parce qu'un prof réfractaire ne peut pas enseigner clairement donc finalement le concert était top mais on a eu une vraie prise en main qui a été ratée je pense mais vraiment et aussi parce que très peu prise enfin pas très peu prise en main par les danseuses mais avec un lien qui ne s'est pas vraiment fait entre les danseuses et qui auraient dû vraiment se faire porte-parole de ce Kecak » (entretiens 2022-2023 > 5\_retranscription flûtiste orchestre F : 136).

Passons à présent à la dimension de gestes d'ajustement de/dans l'activité.

## 1.4 Dimension d'ajustement de l'activité

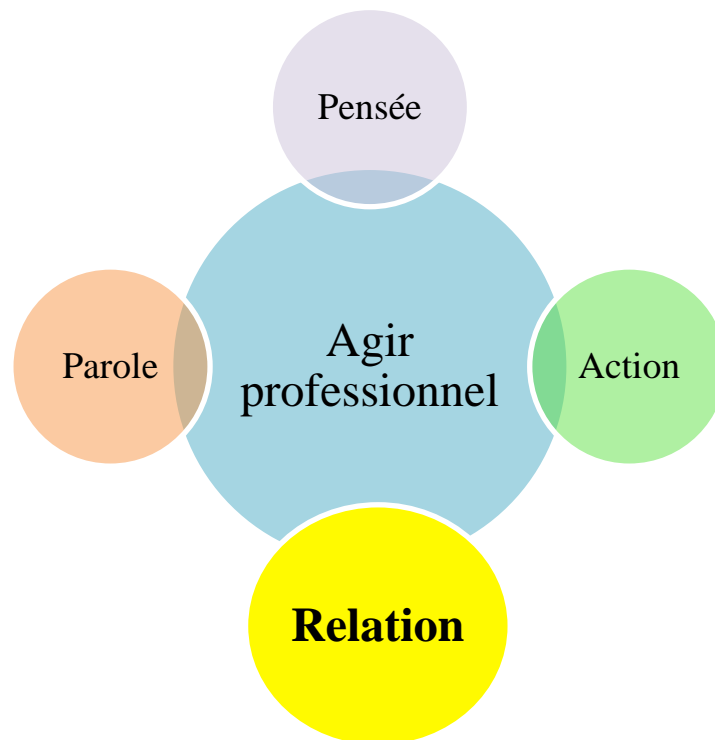


Figure 60 Reprise du schéma de l'agir professionnel axée sur la relation

Dans cette dimension relative aux gestes d'ajustement de/dans la situation de la matrice de l'agir professionnel de Jorro (2006), nous codifions soixante-six segments dans les entretiens menés avec les musiciens de Démon Mulhouse. À la suite du traitement des verbatims, nous déclinons ce code en trois critères toujours en s'inspirant des travaux de Jorro (2006) à savoir : le critère d'efficacité, le critère de synergie dans l'action et le critère d'opportunité de l'intervention (cf. annexe XXV).

Ces gestes d'ajustement dans l'enseignement sont des actions qui permettent de modifier le déroulement de l'activité, d'adapter le rythme de l'action, de changer une consigne ou de créer une nouvelle stratégie pour répondre aux besoins des élèves. Ces gestes peuvent être utilisés par les enseignants pour se rassurer lorsqu'ils ont besoin d'aide pour préparer leur cours ou leur plan de leçon. Comme l'illustrent ci-dessous les propos de cette musicienne qui s'est retrouvée face à une situation embarrassante lorsqu'elle a tendu le contrat à signer à un parent qui ne sait pas lire. Elle n'avait pas l'habitude de travailler avec un public illettré donc elle a dû s'adapter.

« Je ne demandais plus en fait aux parents de remplir quelque chose sans passer par la médiatrice sociale parce que je ne savais pas et moi ça a été tellement gênant de montrer à ce papa le contrat et de lui demander de signer mais c'était tellement ça ne m'a même pas effleuré de me dire que ce papa ne lisait pas et ne pouvait pas écrire non plus ça m'avait beaucoup frappé » (entretiens 2022-2023 > 5\_retranscription flûtiste orchestre F : 136).

Ces gestes d'ajustement relèvent du *Kairos* selon Jorro (2006). « Le *kairos* concerne donc le domaine de l'action qui sans préméditation et sans médiation, profite de l'instant, c'est la maîtrise spontanée du hasard et de l'incertitude, c'est l'action non différée qui colle immédiatement au réel » (Guillamaud, 1988, p.362). En somme, la notion de *kairos* ne se résume pas à de l'opportunisme ou du pragmatisme dans l'action. Elle est plutôt liée à une ontologie spécifique selon les penseurs : dialectique et phénoménologique pour Gorgias et Protagoras, hiérarchique pour Aristote, et de la relation et de la participation pour Platon (Guillamaud, 1988).

Pour Masciotra et al. (2008), l'apprenant, l'enseignant et tout autre professionnel sont considérés comme des êtres qui agissent dans et par l'action en situation. Être en situation signifie que ces personnes sont à la fois actives « situantes » en engageant leurs possibilités, et « situées » par les contraintes et les ressources présentes dans leur environnement comme le montre les propos de cette musicienne :

« C'est de l'ajustement en permanence. Donc même si on prévoit une séance, il va se passer tellement de choses qu'en fait on aura fait un truc de ce qu'on a prévu ou bien une autre fois, ça aurait été très bien, mais on a tout fait de ce qu'on avait prévu. C'est complètement aléatoire » (entretiens 2022-2023 > 4\_retranscription professeur de violoncelle F : 152).

L'énaction, selon Varcla, Thompson et Rosch (1993 dans Masciotra et al., 2008), décrit les liens étroits et interdépendants entre le situant et le situé. L'énaction est une approche qui synthétise et dépasse différentes perspectives telles que le constructivisme, la cognition située et l'intelligence distribuée. L'approche énaïve en éducation adopte donc le concept phénoménologique de la personne comme « être-au-monde ». Comme le soulignent Masciotra et al. (2008) :

« Tout n'est donc ni dans la seule tête ni dans son extension, le corps-esprit. L'intelligence, la cognition, l'émotion et l'action d'une personne se comprennent dans la structure globale de son être-au-monde ou dans l'énaction, terme qui souligne l'indissociabilité de l'être et du monde ou, ce qui revient au même, de l'être situant/situé ou encore de l'être en situation de [faire quelque chose] » (p. 13).

Selon cette approche, tout professionnel est considéré comme un praticien éactif qui agit dans et par l'action en situation, c'est-à-dire dans la dynamique situant/situé. Le praticien éactif possède une intelligence situationnelle lui permettant de s'engager avec ses meilleures dispositions, de se positionner stratégiquement et de transformer la situation à son avantage, en fonction de la situation dans laquelle il se trouve. Il sait également distinguer les moments où il doit agir de ceux où il est préférable de réfléchir (Masciotra et al., 2008).

Lorsqu'un musicien se prépare pour un spectacle en solo, il est en situation de répétition et reçoit des commentaires de son professeur de musique. Pour lui, la situation est dynamique et évolue constamment en fonction de son jeu musical, de son instrument, de la présence de son professeur et de tout ce qui l'entoure. Il est à la fois situant par son agir et situé par tout ce qui l'influence de l'extérieur. Selon Fortier (2016 dans Masciotra, 2017), une dialectique situant/situé s'opère dans la pratique musicale. Le musicien doit donc s'adapter en permanence à l'espace-temps et aux événements qui l'entourent pour réussir à éactiver la situation.

En d'autres termes, il doit se positionner et se repositionner constamment pour pouvoir jouer avec compétence. Ainsi, si nous revenons à la définition de la compétence de Le Boterf (2002) présentée dans la partie précédente (cf. paragraphe 7.1<sup>38</sup>), à savoir « une disposition à agir dans une famille de situations », nous déduisons que pour agir avec compétence, il est nécessaire de se disposer activement en se positionnant et en se réalisant dans l'action. Cette disposition active implique de prendre en compte la situation dans laquelle la personne se trouve et de s'y adapter en permanence pour pouvoir agir de manière efficace. En somme, la compétence ne se résume pas à un simple savoir-faire, mais plutôt à une capacité à s'adapter et à agir avec pertinence selon les circonstances comme l'exprime cette musicienne dans ses propos en définissant ce qu'est pour elle la pédagogie collective de Démos Mulhouse :

« Ben la pédagogie collective c'est se servir de chaque élément du groupe. Chacun est important et moteur et c'est savoir valoriser les enfants qui ont besoin, c'est savoir les responsabiliser, s'il y a besoin aussi. S'adapter à chacun... être à l'écoute tout en ne laissant pas tomber le groupe. Toujours être présent pour tous et par moment plus spécifiquement aux enfants, mais ce n'est pas toujours évident » (entretiens 2017-2019 > 6 contrebassiste conservatoire F : 1).

---

1.1 <sup>38</sup> Paragraphe 7.1 intitulé « Lien entre la compétence et l'agir en autonomie »

D'ailleurs les propos ci-dessous montrent bien la nécessité pour les musiciens de s'adapter et d'agir en fonction de la situation :

« Et donc il y avait ça et puis après on réagit aussi en fonction des enfants, si on voit que quelque chose ne les intéresse pas, ce n'est pas la peine d'insister, on passe à autre chose tout simplement » (entretiens 2017-2019 > 5 flûtiste orchestre F : 1).

« Après, on entend aussi, on profite des erreurs des autres, on profite des qualités des autres, voilà. Ça permet aussi de ne pas se répéter quand il y a une info qui est propre à tout le monde et ben on le dit une fois et tout le monde l'a entendu » (entretiens 2017-2019 > 2 professeur de violon F : 2).

En bref, nous constatons que la disposition à agir, qui découle de l'intelligence émotionnelle, est ce qui permet à une personne de se mettre dans un état d'esprit favorable à la réalisation de ses projets. Cela implique d'adopter une attitude positive, de se motiver, de gérer ses émotions et son stress, et de rester concentré sur la tâche à accomplir. Cette disposition doit être entretenue en permanence, car elle est essentielle pour agir avec compétence. Il s'agit d'un véritable art, qui nécessite de croire en soi, de se faire confiance et de garder son calme en toutes circonstances. En somme, se disposer activement est un processus continu, qui permet de rester en phase avec ses objectifs et de réaliser son potentiel (Masciotra, 2017) comme le montrent les propos ci-dessous :

« Disons qu'on réagit aussi... les enfants sont spontanés, autant mon binôme et moi on réagit aussi assez spontanément face à ça parce que nous on n'a pas été formé à gérer des enfants qui n'ont jamais vu un instrument de musique de leur vie... » (entretiens 2017-2019 > 5 flûtiste orchestre F : 1).

« Oui j'ai appris à mieux m'organiser et surtout pas de temps mort. J'ai compris qu'il fallait toujours être prêt, ne pas avoir des moments d'hésitations parce que tout de suite ils rentrent dans le truc et il faut les recentrer » (entretiens 2017-2019 > 3 violoniste orchestre F : 1).

Encore une fois, nous constatons à quel point certains musiciens ont dû s'adapter à un public qu'ils n'avaient pas l'habitude de côtoyer avant Démos Mulhouse. Ces musiciens expriment les ajustements de/dans la situation à différents moments du projet.

En nous penchant sur les vingt-et-un segments codifiés sous le critère d'efficacité (sous-code rattaché au code gestes d'ajustement) nous notons que les musiciens ajustent leurs gestes en fonction de la situation mais également du public et de l'environnement. Cette musicienne évoque dans ces propos ci-dessous les petites subtilités captées par des enfants Démos et qui échappent à des enfants du conservatoire.



« Par mimétisme, ils recopient exactement, ils captent toutes les petites subtilités que d'autres enfants au conservatoire, pris par leur partition, n'auront pas capté tout de suite. Mais ils ont vraiment une perception plus fine de toutes ces choses-là. Ici, c'est extra. Du coup, c'est pratique » (entretiens 2022-2023 > 6\_retranscription contrebassiste conservatoire F : 46).

Dans le même sens cette musicienne mentionne des gestes d'ajustements mis en place d'une cohorte à l'autre (ayant participé aux deux cohortes de Démon Mulhouse) pour gagner en efficacité :

« D'une cohorte à l'autre, c'est ce que je disais en fait j'ai appris à gérer les enfants et leur problématique sociale différemment et aussi à les préparer à la suite c'est à dire que là où dans la première cohorte on était plutôt sur « plus d'enfants qui continuent le mieux c'est », moi dans la deuxième cohorte j'étais plus attentive à ce que les enfants qui continuent soient les enfants qui ont vraiment envie, que ça vienne d'eux et qu'ils aient les capacités aussi pour continuer pour aller plus loin » (entretiens 2022-2023 > 5\_retranscription flûtiste orchestre F : 103).

Un des musiciens évoque les gestes d'ajustements professionnels à prévoir lors du passage des enfants Démon « cohorte une » au dispositif passerelle « Démon conservatoire » :

« C'est au niveau, vraiment d'un point de vue très, vraiment très technique, des gestes techniques parce que c'est voilà, dans les premières années de l'enseignement, la gestion des postures, la correction des défauts techniques est primordiale et ça nécessite quand même un temps individuel avec l'élève, voilà qu'on n'a pas dans le système Démon ; on va un peu vite et c'est pour ça qu'une fois qu'ils intègrent le conservatoire ensuite, ils ont besoin malgré tout d'une réactualisation voilà » (entretiens 2022-2023 > 1\_retranscription violoniste orchestre M : 42)

Ainsi, une autre musicienne explique comment elle a réajusté sa pratique en fonction des besoins des enfants dans l'atelier même si elle ne respectait pas tout à fait les consignes des coordinateurs du projet :

« Normalement, on doit amener la lecture à la deuxième année et nous, on s'est dit et ben si on veut qu'au bout de ces trois années qu'ils soient de bons lecteurs, on va mettre des petits, on va voilà, on va commencer de suite à petits pas, voilà sans forcément leur dire voilà, t'as une partition faut que tu lises, mais voilà la clé de sol, voilà une portée tout ça, on ne s'est pas dit, on va attendre qu'on nous donne l'autorisation » (entretiens 2022-2023 > 2\_retranscription professeur de violon F : 54).

Concernant ce qui se rapporte au critère de synergie dans l'action (dix segments codifiés), les propos ci-dessous reflètent les ressentis des musiciens face à ce projet et les ajustements mis en place pour pouvoir s'adapter à Démon Mulhouse :

« La Philharmonie qui a débarqué avec beaucoup de choses d'un coup, en fait pour un prof qui n'a jamais vécu ça c'est assez ...c'est un gros paquebot qu'on voit débarquer et beaucoup de tout petits enfants, alors c'était assez amusant on était un peu, moi j'étais un peu stressée très honnêtement de me retrouver d'un coup, seule avec quinze enfants. Il se trouve que je fais partie des chanceux, on a eu tout de suite une super classe, c'était une super école, donc ouais les enfants sont super bien encadrés et on a vraiment eu quasiment aucun souci de ce côté-là » (entretiens 2022-2023 > 5\_retranscription flûtiste orchestre F : 61).

D'ailleurs, malgré le stress ressenti au démarrage par certains, les remarques qui suivent évoquent la satisfaction des musiciens devant l'émulation créée tout au long du projet jusqu'à l'accomplissement final lors des concerts :

« C'était une première manière pour les enfants d'intégrer le rythme de manière corporelle parce qu'on faisait les premières années, les premiers mois, sans instrument finalement donc ça c'était un vrai point positif du projet, hein, cette capacité avec juste un chant finalement qui est assez basique de monter ben finalement tout un morceau où les enfants se sentent impliqués en chantant en bougeant en faisant du *body clap* et en fait en apprenant sans s'en rendre compte » (entretiens 2022-2023 > 5\_retranscription flûtiste orchestre F : 119)

« Quand on a fait nos concerts, c'est donc tout ce qu'on a, tout ce qu'on a fabriqué ensemble, etc. Pour moi, je commence à sortir du sujet, mais chaque pierre qu'on a vraiment, on a fabriqué un truc ensemble. C'est vraiment le truc qui me plaît dans ce projet » (entretiens 2022-2023 > 6\_retranscription contrebassiste conservatoire F : 42).

« Comme je l'ai toujours dit, je trouve qu'un orchestre symphonique, c'est un peu à l'image de la société, c'est-à-dire qu'on réunit des personnalités différentes d'origines, de convictions, de parcours différents, de sensibilités différentes, de caractères différents, on réunit des instruments qui n'ont pas les mêmes caractéristiques techniques qui ne font pas appel aux mêmes compétences, et toutes ces différences, on arrive à les réunir pour arriver à un bien commun qui est harmonieux puisqu'on vise l'harmonie en musique » (entretiens 2022-2023 > 1\_retranscription violoniste orchestre M : 54).

Certains explicitent leurs gestes d'ajustements mis en place afin d'aboutir à ces résultats lors du concert final :

« Oui, oui, c'était pour apprendre la gestique. Je me suis mise sur la même note. Normalement, ce n'était pas très juste. Mais bon. Et c'était pour avoir vraiment la conscience de comment tirer et pousser son archet » (entretiens 2022-2023 > 6\_retranscription contrebassiste conservatoire F : 74).

« Enfin moi dans mon travail, j'essaie de ressentir ce qui se passe chez l'enfant, pourquoi ça ne marche pas, pourquoi ? Quel est corporellement ce qui ne va pas ? Mais quand on en a quinze, bah on est obligé de décupler ce regard, cette vigilance en fait. Et le fait d'avoir le groupe, oui, ça m'a fait travailler différemment » (entretiens 2022-2023 > 2\_retranscription professeur de violon F : 30).

Nous notons également dans les propos de certains musiciens de l'empathie comme le montrent ceux cités ci-dessus. L'empathie et l'intersubjectivité sont deux notions liées qui sont importantes dans le développement psychologique de l'enfant et dans toutes sortes de relations. L'empathie est la capacité de se mettre à la place de l'autre et de chercher à comprendre ses sentiments. L'intersubjectivité, quant à elle, se réfère à la communication entre deux personnes qui partagent une compréhension mutuelle des pensées et des émotions de l'autre. Ces deux concepts sont cruciaux pour le développement de l'enfant et sont décrits comme étant l'accordage affectif selon Stern (1999).

Pour Le Run (2014), l'intersubjectivité se réfère à la relation qui s'établit entre deux individus, tandis que l'empathie décrit le mouvement de l'un vers l'autre, comme l'intérêt d'une mère pour son enfant ou l'approche du thérapeute qui cherche à comprendre son patient pour mieux le traiter. Cette notion diffère de la sympathie, qui s'applique plutôt à la compassion, une attitude plus distante et statique, et qui décrit souvent l'attraction naturelle et chaleureuse qu'une personne ressent pour une autre.

« Un concept qui tente de définir la relation entre sujets dans ce qu'elle a de partagé, de compréhension mutuelle tant inconsciente que consciente qui fait que chacun s'ajuste à l'autre, comprend intuitivement et inconsciemment l'état mental du partenaire et en tient compte pour nourrir les échanges, le dialogue, les attitudes. On pourrait presque dire qu'elle est le nom savant de la sensibilité à l'autre : l'empathie » (Le Run, 2014, p. 16).

Quant au critère d'opportunité de l'intervention (seize segments codifiés), les musiciens explicitent les gestes d'ajustement leur permettant de tirer profit des opportunités de leurs interventions tout au long du projet Démon mulhousien :

« Pour la deuxième cohorte on a fait beaucoup plus de formations musicales dans les ateliers, donc la lecture. On a fait des dictées pour qu'ils reconnaissent les notes, mais c'était quand même mieux, après le résultat n'est pas à cent pour cent réussi, mais on a quand même senti une grosse différence entre les deux cohortes » (entretiens 2022-2023 > 4\_retranscription professeur de violoncelle F : 66).

« Ce qui est bien dans le collectif c'est quand on parle à un enfant, les autres peuvent apprendre de ce qu'on est en train de faire avec un autre. Et souvent, ils reçoivent mieux, parce qu'on n'est pas en contact direct avec eux » (entretiens 2017-2019 > 2 professeur de violon F : 2).

Nous constatons également que certains propos font état de gestes d'ajustements effectués par les musiciens dans leur enseignement au conservatoire, à la suite de leur participation à Démon Mulhouse :

« Passer par le jeu, aussi passer par des moyens détournés pour les apprentissages, oui et notamment sur les petits ; sur les grands un petit peu moins parce que j'étais aussi dans l'exigence avec les plus grands, du par cœur ou des exercices techniques par cœur, ou ce genre de choses, mais sur les petits en tout cas, là on est assez vite attaché à une méthode à suivre tous les morceaux de la méthode tout ça, ça je me suis beaucoup détachée après Démos » (entretiens 2022-2023 > 5\_retranscription flûtiste orchestre F : 34).

Après cette interprétation des résultats s'inspirant de la matrice de l'agir professionnel, nous constatons que le fait de réintroduire le corps, de redonner aux gestes des musiciens de Démos « leur épaisseur symbolique » (Jorro, 2006, p. 2) nous permet de mieux comprendre, à partir de leurs propos, en quoi leur participation à Démos Mulhouse pourrait contribuer au développement de leurs gestes professionnels. Selon Terrien (2016), le geste est un processus cognitif influencé par différents facteurs tels que l'environnement socio-affectif, l'histoire personnelle du musicien, l'histoire de l'instrument et de sa pédagogie, ainsi que la temporalité. Si une personne ne reproduit pas exactement le même geste, c'est parce qu'elle se trouve dans une situation ou un état cognitif différent. L'analyse révèle également que les gestes professionnels des musiciens peuvent changer en fonction de diverses raisons liées à l'histoire de leurs élèves, à l'environnement dans lequel ils enseignent la musique, ainsi qu'aux méthodes et durées de cet enseignement. Nous présentons ci-dessous (cf. Figure 61) un récapitulatif des constats révélés dans les verbatims, analysés en lien avec chaque type de gestes de la matrice de l'agir professionnel de Jorro (2006). A la suite, nous passons au deuxième temps de l'analyse autour de la reconnaissance professionnelle.

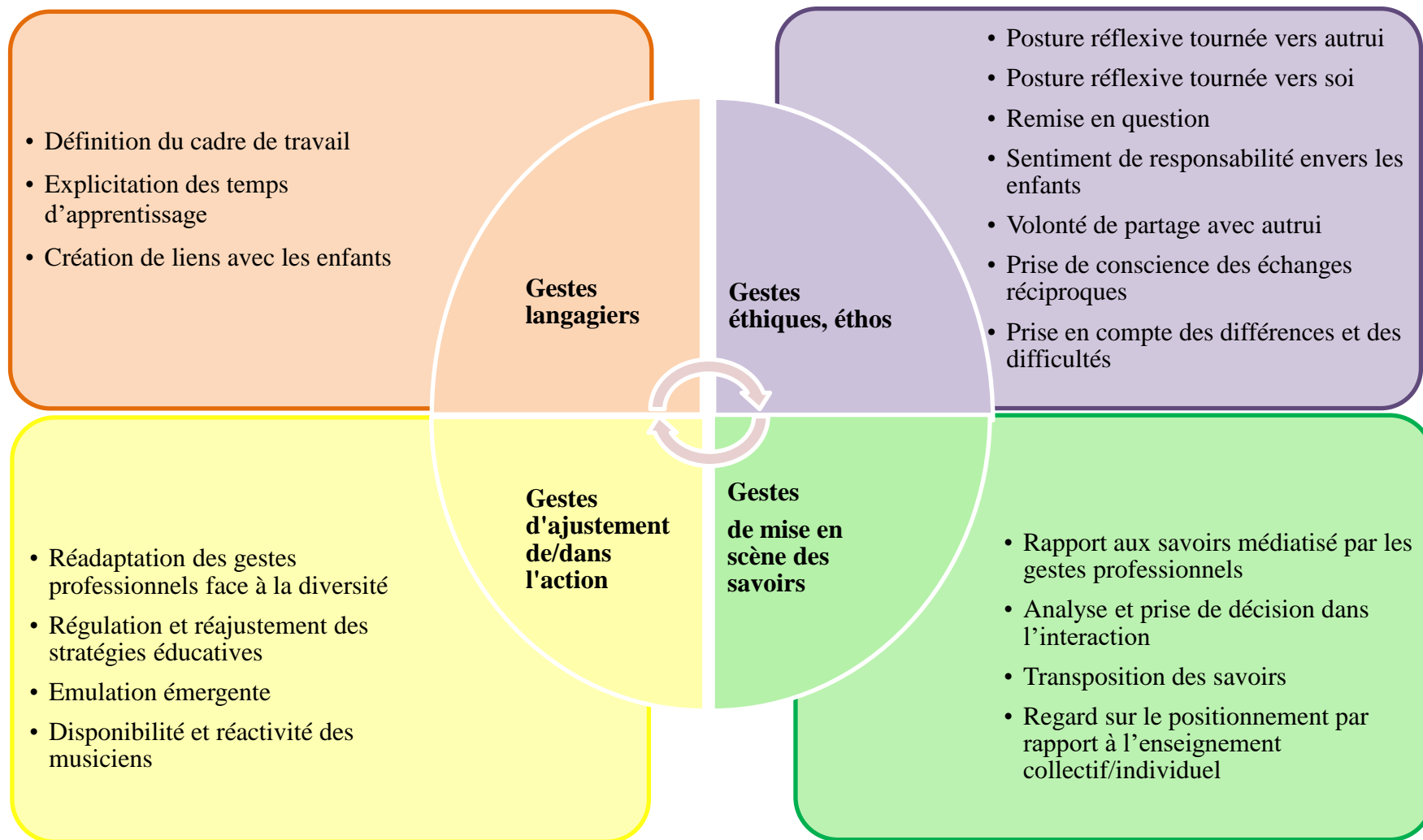


Figure 61 Matrice du récapitulatif relatif aux gestes professionnels des musiciens de Démos Mulhouse

## 2 Deuxième temps de l'analyse : autour de la reconnaissance professionnelle

### 2.1 Autour de la reconnaissance-identification

La phase de reconnaissance-identification selon (Ricoeur, 2004) consiste à différencier et à identifier des éléments en les distinguant les uns des autres et en distinguant ce qui est permanent de ce qui est contingent, c'est-à-dire ce qui peut ou non se produire. Pour Jorro (2006), la reconnaissance-identification consiste à revenir sur les compétences pratiques du professionnel. En décrivant ses actions, l'activité du professionnel est mise en lumière, ainsi son expérience peut être validée en se référant à un ensemble de critères prédéfinis.

En relisant les propos des musiciens interviewés, nous codifions trente-huit segments avec le code reconnaissance-identification dont trente-et-un affectés au sous-code « mise en évidence de l'activité » (cf. annexe XXVI). Nous constatons que leurs discours révèlent une identification de leurs missions et leurs difficultés au sein de Démos Mulhouse ; de la pédagogie collective comparée à l'enseignement instrumental traditionnel en individuel ainsi qu'aux savoirs techniques transmis et développés lors des ateliers avec les enfants.

#### ➤ Leurs missions et leurs difficultés au sein du Démos Mulhouse

« La pédagogie face à un groupe avec plusieurs... plusieurs enfants, plusieurs personnalités en face de nous. Réussir à agir, à interagir, à faire interagir les gens entre eux, l'échange en fait » (entretiens 2017-2019 > 4 professeur de violoncelle F : 2).

« Oui carrément, moi je travaillais quasiment uniquement en cours individuel et donc déjà l'effet du groupe savoir gérer un groupe et puis la dynamique que ça demande de devoir bouger un seul enfant, tourner autour de lui, lui expliquer, avoir juste un mode de contrôle de communication pour une personne, c'est vraiment très différent de devoir se faire comprendre par quinze enfants, de devoir se faire respecter aussi, se faire entendre » (entretiens 2022-2023 > 2\_retranscription professeur de violon F : 30).

« Le passage à la partition a été difficile. C'est difficile. Alors pour la première cohorte, ça a été vraiment compliqué. Et moi, je le disais toujours. Les gamins, ils sont toujours avec moi. J'en ai sur les trois, j'en ai gardé deux sur les genoux... donc la première cohorte, ils ont des difficultés parce qu'on a fait ça un peu. On a tâtonné, on ne savait pas trop, on n'était pas à l'aise avec la question. On a pourtant été accompagné par les formateurs Démos » (entretiens 2022-2023 > 6\_retranscription contrebassiste conservatoire F : 50).

Les propos cités ci-dessus mettent l'accent sur le côté relationnel au sein de Démos ainsi que sur la difficulté de la gestion du groupe pour les musiciens habitués au face-à-face pédagogique. Le passage de l'oralité à la partition semble difficile à mettre en place par certains musiciens qui disent avoir procédé par tâtonnement malgré l'accompagnement des coordinateurs nationaux de Démos. Nous constatons ainsi dans les propos des musiciens une modification de la perception de leurs pratiques professionnelles.

Nous avons l'impression qu'ils ont réalisé un travail sur soi étant sortis de leurs zones de confort. Selon Brown (2008), il n'existe pas de théorie ou de modèle spécifique de la zone de confort. Bien que le terme soit souvent utilisé de manière métaphorique dans divers articles, les recherches dans les domaines de l'éducation et de la psychologie ne renvoient pas à cette notion en tant que telle. Cependant, la modélisation de la zone de confort est souvent employée dans le domaine de l'éducation physique et sportive pour encourager les individus à sortir de leur zone d'inertie et relever de nouveaux défis, favorisant ainsi l'acquisition de nouvelles compétences. Nous pensons que c'est le cas de certains musiciens de Démos Mulhouse comme le montrent les citations codifiées avec le code « reconnaissance-identification ».

« Apprendre trois instruments différents à quinze enfants, c'est très compliqué quand même surtout qu'on était deux enseignants par atelier, voire un, parce qu'il y en a toujours un qui n'était pas là. Tout ça donc à gérer, c'est très très dur. C'est compliqué quoi » (entretiens 2022-2023 > 4\_retranscription professeur de violoncelle F : 38).

La musicienne ci-dessus évoque la difficulté à mener à bien l'apprentissage instrumental au sein des ateliers avec un groupe d'enfants, notamment lorsque son binôme est absent. En effet, lors de nos observations sur le terrain, il nous est arrivé de nous retrouver dans un atelier où le musicien devait gérer seul les quinze enfants. La coordinatrice locale de Démos Mulhouse ne trouvait pas toujours des remplaçants pour les musiciens absents, même parfois elle effectuait elle-même des remplacements dans certains ateliers.

➤ De la pédagogie collective comparée à l'enseignement instrumental traditionnel en individuel

« Non, on garde, on garde les acquis, alors les acquis sont, je trouve, différents d'un travail en groupe à un travail individuel. Forcément, ce n'est pas la même chose. Mais des acquis il y en a, ça, c'est sûr, mais pas forcément les mêmes d'un enfant qui aura commencé en individuel » (entretiens 2022-2023 > 8\_retranscription professeur de clarinette école de musique F : 103).

« En fait, on enseigne vraiment de façon différente dans un groupe, un groupe nombreux qui commence la musique tous ensemble » (entretiens 2022-2023 > 7\_retranscription professeur de clarinette conservatoire F : 38).

« Démos diffère des méthodes traditionnelles...Déjà du nombre des élèves. De leur... enfin là avec un groupe, on fait beaucoup de discipline, ce qu'on ne fait pas dans les cours individuels ou pas de la même manière. Dans les échanges... dans la réactivité, autant des élèves que dans la mienne...des objectifs de la séance qui sont... peu ou pas atteints au point où j'aimerais qu'ils soient atteints en fin d'atelier en fait » (entretiens 2017-2019 > 4 professeur de violoncelle F : 2).

« Alors le cursus Démos, il est vraiment à part aussi dans le fonctionnement du cours collectif, il y a peu d'autres cursus en fait où il n'y a que du collectif. Ils sont très vite aiguillés vers de l'individuel, en plus du collectif » (entretiens 2022-2023 > 8\_retranscription professeur de clarinette école de musique F : 111).

Dans leurs propos relatés dans les citations ci-dessus, les musiciens identifient les divergences entre l'apprentissage collectif et l'apprentissage individuel de la musique. Ils reconnaissent que les enfants de Démos Mulhouse après le parcours de trois ans partent avec des acquis qui sont cependant d'un niveau différent de celui des acquis d'enfants ayant suivi trois ans d'apprentissage instrumental individuel. Pour ces musiciens, tout dans Démos Mulhouse diffère des méthodes traditionnelles le fonctionnement, l'organisation, les objectifs, les interactions, etc. Nous pensons que les musiciens lors de leur participation à ce dispositif ont dû déconstruire leurs représentations relatives à la pédagogie collective, ils ont dû apprendre et/ou réapprendre un modèle de fonctionnement différent du modèle classique traditionnel.

« Et du coup, je pense que ça nous mène vers un but qui est différent quand on est dans un conservatoire dont le but est d'apprendre la musique, alors que là, on va quelque part, on va à Paris, ça fait rêver » (entretiens 2022-2023 > 6\_retranscription contrebassiste conservatoire F : 30).

Les propos de la musicienne cités ci-dessus mentionnent même une autre finalité à Démos, les enfants au conservatoire viennent pour apprendre la musique instrumentale, tandis que les enfants de Démos Mulhouse participent au projet avec un but qui va au-delà de l'apprentissage instrumental en lui-même. Il s'agit de voyager à Paris et de présenter leur concert sur une scène parisienne prestigieuse. D'après cette citation, nous pensons que cette projection du voyage à Paris pour le concert final a pu créer une dynamique motivationnelle dans les ateliers pour les enfants et pour les professionnels. Dans ce sens, Dörnyei (2000, dans Des langues et Tantardini, 2020) considère que la motivation est le moteur qui fait commencer, et persévérer, tout en



régulant l'intensité de l'effort dans le cadre de l'apprentissage. Ainsi, nous pensons le fait de se produire sur scène à Paris comme une motivation extrinsèque<sup>39</sup> pour les enfants et les adultes.

➤ Des savoirs et gestes techniques transmis et développés lors des ateliers avec les enfants

« De nettoyer sa flûte son instrument ça peut être aussi complexe y a des gestes à apprendre c'est comme des gestes qu'on apprend aux débutants hein évidemment et aussi qu'en soit un instrument cassé ce n'est pas très grave mais ça peut être traumatisant pour un enfant » (entretiens 2022-2023 > 5\_retranscription flûtiste orchestre F : 46).

« C'est un vrai challenge pour nous parce qu'en l'occurrence on est... moi je ne sais plus combien j'en avais, j'en avais sept ou huit des flûtes je pense, c'est énorme en fait, et ça demande vraiment d'avoir les yeux partout voilà, et je me souviens que, je ne me souviens plus du nom du petit mais je me souviens que c'était dur parce qu'on a souvent aussi on a affaire aussi à des enfants qui même si c'est pas de la dyspraxie ou des choses comme ça qui ont vraiment du mal à juste placer les doigts, donc on y mettait beaucoup d'énergie » (entretiens 2022-2023 > 5\_retranscription flûtiste orchestre F : 48).

La définition de Mauss (1969) d'une « technique » englobe à la fois les compétences requises pour jouer de la musique (performativité) et les différentes techniques associées à l'utilisation d'instruments pour créer de la musique (en tant que pratique humaine organisée)<sup>40</sup>. Nous constatons, dans les citations ci-dessus, que la musicienne accorde une importance à la transmission des gestes techniques. Elle mentionne la complexité de la transmission de ces savoirs à un groupe d'enfants, notamment quand ces derniers éprouvent des difficultés au niveau des doigtés ou au niveau des dyspraxies.

Passons à présent à la reconnaissance-transformation.

## **2.2 Autour de la reconnaissance-transformation**

Pour Jorro (2006), la reconnaissance-transformation signifie que le pouvoir agir est au cœur du modèle d'action, ce qui implique que la personne reconnaisse les compétences d'innovation et d'adaptation qu'elle a mises en œuvre. Cette forme de reconnaissance vise à valoriser les compétences et les capacités de l'acteur, en se basant sur les épreuves qu'il a rencontrées et les incidents critiques qu'il a résolus en utilisant des méthodes innovantes. En effet, lorsque l'acteur

---

<sup>39</sup> La motivation extrinsèque est détaillée dans le paragraphe 3.1 de la troisième partie : Résultats, discussions et perspectives.

<sup>40</sup> Définition de Mauss (1969) développée dans le paragraphe : 3.2 « Gestes professionnels et gestes de métier » de la partie phase d'approfondissement.

prend conscience de la façon dont il a franchi des seuils, combiné des éléments, ou trouvé des solutions créatives, cela devient un critère important pour évaluer ses compétences. L'acteur est capable d'agir en fonction du contexte et d'improviser de manière pertinente pour résoudre les problèmes (Jorro, 2006).

Galvani (2004, p. 112) souligne la relation entre le savoir d'action et la *mètis*, une forme d'intelligence rusée et cachée qui émerge au moment opportun. Le geste propre, tout comme la *mètis*, est porteur d'un sens vocationnel et se manifeste dans les moments intenses, ou *kairos*. En portant attention à ces moments intenses, les musiciens de Démos Mulhouse peuvent prendre conscience de leur propre *mètis* et devenir plus conscients de leurs perceptions et résonances symboliques. Selon Galvani (2004), cette prise de conscience peut être émancipatrice et peut favoriser une ouverture à d'autres perceptions et constellations symboliques par le biais du dialogue en groupe. Il est important de noter que ces perceptions et résonances symboliques sont subjectives et ne doivent pas être considérées comme une description objective de la réalité.

Lors de la relecture des entretiens, nous codifions quarante-huit segments sous le code « reconnaissance-transformation » dont vingt-neuf affectés au sous-code « mise en œuvre d'arrangements à partir des épreuves rencontrées » (cf. annexe XXVII). Ainsi, en croisant les propos de ces segments codifiés, nous constatons qu'ils se répartissent en deux axes : le premier axe autour des acquis grâce à l'expérience Démos, le deuxième autour des changements dans les pratiques.

➤ Ce que les musiciens apprennent et comprennent dans le contexte de Démos Mulhouse

« Ce qui a changé, le plus qui a changé, c'étaient mes rencontres avec les médiatrices sociales qui m'ont énormément appris sur l'aspect social en fait d'une classe...et de prendre plus en compte en fait le contact de l'enfant, son quotidien » (entretiens 2022-2023 > 7\_retranscription professeur de clarinette conservatoire F : 62).

« Du coup, du coup, ça m'a quand même fait réfléchir aussi sur mes élèves au conservatoire. Peut-être passer un peu plus de temps aussi à essayer de rentrer dans leur univers, savoir ce qu'ils vivent à la maison, ce qui les intéresse » (entretiens 2022-2023 > 6\_retranscription contrebassiste conservatoire F : 94).

Ces deux citations révèlent que les musiciens ont appris à considérer leur élève dans sa globalité en travaillant avec des acteurs sociaux au sein du dispositif. Cette collaboration leur a permis de réfléchir à leur pratique et de prendre en compte les besoins de leur élève au-delà de l'apprentissage musical.

« Et d'avoir un déroulé de cours encore différent. De toute façon, le temps n'est pas le même. En cours individuel, j'ai une demi-heure, donc en une demi-heure il faut que ce soit hyper efficace. Mais on en a qu'un, donc on n'a pas de discipline à faire. Et du coup le temps n'est pas du tout géré de la même manière » (entretiens 2017-2019 > 2 professeur de violon F : 2)

« Ce qui m'a plu ben l'expérience et de se remettre en question aussi d'enseigner autrement » (entretiens 2022-2023 > 8\_retranscription professeur de clarinette école de musique F : 10).

« Après, c'est difficile parce que forcément, il y a l'âge qui fait qu'on mûrit et on se rend compte des choses aussi. En étant maman, je m'aperçois que moi, mes enfants, ils ont l'âge de ces enfants-là, donc j'ai évolué aussi par rapport à mon regard sur les adolescents » (entretiens 2022-2023 > 6\_retranscription contrebassiste conservatoire F : 94)

« Comme je disais, le projet est tellement énorme et on se sent en tant que musiciens tellement submergés par le fait d'avoir quinze enfants en face de nous, en fait on n'a pas pu assimiler enfin tout de suite le côté quinze enfants, et le côté quinze enfants d'un milieu social différent du milieu dans lequel on a pu évoluer étant jeunes, parce qu'on est privilégié là-dessus je veux dire moi j'ai fait le conservatoire, j'ai eu énormément de chance et se rendre compte que ben certains enfants juste le fait de venir et ben c'était gagné, ça on l'a compris plus tard donc c'est ça qu'on a un peu adapté dans la deuxième phase » (entretiens 2022-2023 > 5\_retranscription flûtiste orchestre F : 87).

Les citations des musiciens ci-dessus soulignent plusieurs aspects de leur expérience dans le projet Démos. Certains ont appris à mieux gérer le temps d'apprentissage des enfants, tandis que d'autres ont modifié leur méthode d'enseignement. Certains ont également acquis une meilleure compréhension des besoins des enfants en fonction de leur âge, de leur niveau social et de leur diversité culturelle. Ces apprentissages témoignent de l'impact du projet Démos sur la pratique pédagogique de ces musiciens.

« Ça a été une super expérience pour moi de formation autodidacte en fait. Mais c'est vrai que les formations qu'on a eues, organisées par Démos, je dois avouer que ça ne m'a pas trop servi pour sur le terrain » (entretiens 2022-2023 > 4\_retranscription professeur de violoncelle F : 144).

« Alors ce qui a modifié c'est qu'on avait fait des formations en apprenant nous-mêmes un instrument de quelqu'un d'autre, un autre instrument qu'on n'a jamais fait et on s'est rendu compte de la difficulté et de la difficulté du tout début. Donc ça nous a fait prendre conscience que finalement, pour nous, c'est inné, c'est facile. On ne comprend pas pourquoi l'enfant il ne se tient pas bien. Et au final, on s'est rendu compte aussi. C'est vrai que cette formation, ça m'a beaucoup aidé, ce qui est évident pour nous n'est pas évident pour les enfants » (entretiens 2022-2023 > 7\_retranscription professeur de clarinette conservatoire F : 70).

Nous notons une divergence dans les propos des musiciennes dans ces deux dernières citations ci-dessus. L'une d'entre elles attribue ses apprentissages à son expérience personnelle et à une autodidaxie, en niant les apports de la formation dispensée par les formateurs et les coordinateurs nationaux du projet. En revanche, l'autre musicienne souligne l'impact de cette formation sur son approche de l'enseignement de la musique. Bien que ces deux musiciennes aient des profils similaires en termes de formation musicale, de lieu d'exercice et d'années d'expérience dans l'enseignement de la musique, elles ont un point de vue différent sur les apports de cette formation.<sup>41</sup> Il est difficile de déterminer la cause exacte de cette divergence, mais il se peut que ces deux musiciennes n'aient pas les mêmes attentes vis-à-vis du projet, ni les mêmes perceptions des contenus de cette formation.

➤ Ce que les musiciens proposent de nouveau, ce qu'ils changent

« Au début, on s'est vraiment...on avait des directives, des directives et puis on a voulu coller à ces directives et sur la deuxième cohorte on a aussi aligné notre travail, peut-être plus entier quoi, c'est-à-dire la Philharmonie veut ça, moi je travaille comme ça. Et on a fait un tout, je pense que c'était important » (entretiens 2022-2023 > 2\_retranscription professeur de violon F : 54).

« C'est vrai, je pense que je ne sais pas si vous l'avez vu avec d'autres intervenants, mais sans doute oui, je pense qu'il y a vraiment chez des musiciens qui, comme moi ont une formation, encore une fois très classique, je pense qu'il y a vraiment eu une phase d'adaptation à cet enseignement d'un groupe et comment on gère le groupe » (entretiens 2022-2023 > 1\_retranscription violoniste orchestre M : 76).

« Je dirais une adaptation encore plus rapide aux cas que j'ai en face de moi, enfin aux cas en tant qu'élèves quoi, élèves, petits, moyens ou grands, peu importe l'âge, en adaptation c'est...je vais tout de suite au but, je vois tout de suite parce qu'en fait, à Démos, on n'a pas le temps. On avait deux heures d'atelier et plein de choses à gérer en deux heures » (entretiens 2022-2023 > 4\_retranscription professeur de violoncelle F : 42).

« On a adapté la communication et puis on a adapté aussi quand un enfant nous dit je n'ai pas pu travailler chez moi, ce n'est pas forcément que l'enfant n'a pas voulu, c'est peut-être qu'en fait l'enfant est dans la même chambre que ses trois frères et sœurs, peut-être que son papa bosse de nuit » (entretiens 2022-2023 > 5\_retranscription flûtiste orchestre F : 87)

Les propos des musiciens cités ci-dessus mettent en avant leur capacité à s'adapter. Certains ont modifié leur approche pédagogique pour la conformer aux orientations de Démos, tandis que

---

<sup>41</sup> Nous connaissons les objectifs et les modalités de la formation en question étant présente avec les musiciens lorsqu'elle s'est déroulée le 03 avril 2017 à Mulhouse.

d'autres ont dû s'adapter à l'enseignement instrumental collectif et trouver des méthodes d'enseignement adaptées aux élèves.

« Oui on commence par l'oralité et c'est vrai que ça m'aide beaucoup, mes six ans là que j'ai faits, même enfin, je donne beaucoup d'idées à mes collègues de tout ce que j'ai appris à Démos depuis 2017 et ça a changé beaucoup de choses » (entretiens 2022-2023 > 7\_retranscription professeur de clarinette conservatoire F : 62).

« Et des jeux d'orchestre, des choses comme ça que je ne faisais pas spécialement avant, voilà » (entretiens 2022-2023 > 8\_retranscription professeur de clarinette école de musique F : 24).

« Oui, je pense que j'ai changé mon approche » (entretiens 2022-2023 > 7\_retranscription professeur de clarinette conservatoire F : 66).

« Ben parce que je m'aperçois que les enfants ne fonctionnent pas tous de la même façon et que... enfin ça je le savais déjà mais je ne l'avais pas vraiment expérimenté... et je me suis aperçu que l'oral et l'écoute, c'était précieux. Il y avait des enfants qui marchaient mieux en visuel et d'autres à l'écoute et il fallait se servir des deux quoi » (entretiens 2017-2019 > 6 contrebassiste conservatoire F : 1)

Nous constatons à la lecture des citations que ces musiciens ont modifié leur rapport à l'enseignement instrumental. Certains ont transmis les idées découvertes lors de cette expérience à leurs collègues qui sont en dehors du projet Démos. La majorité aborde son rapport à la partition ainsi qu'à l'écoute et à l'oralité.

« Je suis déjà en train de transposer les apprentissages de Démos à l'Orchestre à l'école. Et ça m'aide beaucoup » (entretiens 2022-2023 > 7\_retranscription professeur de clarinette conservatoire F : 101).

« Alors ce qui a changé donc c'est mon rapport à la partition parce que la partition, finalement, quand on est au conservatoire, très vite, on impose son pupitre et on dit alors ça, c'est cette note-là et comment tu la joues sur ton instrument » (entretiens 2022-2023 > 6\_retranscription contrebassiste conservatoire F : 42).

« J'ai une petite qui n'arrive pas à lire les notes, une élève de l'école de musique où je travaille et au lieu de m'arracher les cheveux à essayer de lui faire apprendre les notes, on a fermé la partition et on passe de meilleurs moments » (entretiens 2017-2019 > 5 flûtiste orchestre F : 1).

Selon Develay (2001, dans Bensaïd, 2014.) toute transformation implique un changement de routine et d'habitudes. Les changements nécessitent de l'énergie et peuvent causer de l'inquiétude. Les routines sont rassurantes et confortables, tandis que le changement peut être chaotique et perturbateur. Avant de devenir une nouvelle norme, le changement nécessite une

période d'adaptation qui peut être exigeante, car elle implique une concertation ou des préparations supplémentaires. Ainsi, tous les segments codifiés ci-dessus avec le code reconnaissance-transformation mettent en évidence la reconnaissance des musiciens des transformations impulsées à la suite de leur participation à Démon Mulhouse, soit au niveau de leurs perceptions, de leurs postures, ou de leurs rapports aux savoirs.

Passons à présent à la reconnaissance-implication.

### **2.3 Autour de la reconnaissance-implication**

Selon Berbaum (1998, p. 46), le fait de prendre du recul par rapport à ses actions et de les évaluer à l'aune de principes généraux permet de les rendre plus pertinentes. Cette compréhension de l'action est considérée comme la forme ultime de la méta-connaissance, qui représente l'objectif ultime de l'apprentissage, à savoir se familiariser avec la réalité. Dans le même sens, Jorro (2002) considère qu'en portant une attention particulière aux savoir-faire pratiques qui reflètent l'engagement symbolique, affectif et émotionnel du professionnel, il est possible d'aborder la question de son identité professionnelle. Cette approche permet de se poser la question de savoir si le professionnel est passif, désengagé ou impliqué dans son travail, en se basant sur les gestes professionnels qu'il accomplit.

Pour le code « reconnaissance-implication », nous codifions quatre-vingt-deux segments dont trente-et-un affectés au sous-code « critère d'adhésion et d'investissement », vingt-huit au sous-code « critère de transformation de soi » (cf. annexe XXVIII). Lorsqu'on parle de « reconnaissance-implication », cela signifie que la personne doit adopter une attitude particulière, qui est liée à sa personnalité en termes de préférences, d'affinités, de valeurs et de questions récurrentes. Le langage utilisé dans cette approche met l'accent sur des critères tels que l'adhésion, la participation, la coopération, la qualité du travail accompli, l'engagement personnel, le plaisir de faire les choses, la transformation de soi et la découverte de sa vocation. Les aspects existentiels sont également pris en compte, car les valeurs de la personne sont appréhendées dans le temps, et les interactions avec le contexte exercent une influence sur les actions entreprises (Jorro, 2006). Nous attribuons à chaque segment codifié, présenté dans ce paragraphe, un critère adéquat parmi ceux énumérés ci-haut. Certains critères attribués ne figurent pas dans cette liste, ils ont été révélés par les propos des musiciens.

<p>« Et je me dis que ce projet est fait pour moi parce que c'est vraiment le côté humain qu'eux ont besoin, que moi j'ai besoin de donner et que j'ai peut-être oublié ici dans les cours au conservatoire » (entretiens 2017-2019 &gt; 7 professeur de clarinette conservatoire F : 1)</p>	<p style="text-align: center;"><u><i>Echanges réciproques</i></u></p> <p>Les propos ci-contre laissent apparaître l'implication de la musicienne et sa reconnaissance des échanges réciproques mis en œuvre au sein de Démon Mulhouse. Selon Hénaff, (2010), « la réciprocité ne découle pas du social, elle en est la cause » (p.94).</p>
--	--

<p>« Ce sont les mêmes professeurs, soit dans une petite école ou au conservatoire, on a appris la même chose. Les professeurs sont pareils et peu importe les élèves, peu importe la structure où on est, on apprend pareil aux enfants » (entretiens 2022-2023 &gt; 4_retranscription professeur de violoncelle F : 132).</p>	<p style="text-align: center;"><u><i>Egalité des chances</i></u></p> <p>Le discours ci-contre reflète l'importance accordée par la musicienne au rôle des professeurs de musique. Pour elle, peu importe l'endroit, peu importe le public, les professeurs enseignent pareillement à tous. D'un côté, cela nous fait penser à l'égalité des chances malgré la disparité et la diversité culturelle des enfants mulhousiens. D'un autre côté, nous nous interrogeons si cette musicienne se rend compte des enjeux de la différenciation pédagogique face à l'hétérogénéité du public.</p>
---	---

<p>« Apprendre des erreurs qu'on a pu faire et de changer un peu les choses pour voilà évoluer, apprendre autrement » (entretiens 2022-2023 &gt; 8_retranscription professeur de clarinette école de musique F : 14).</p>	<p style="text-align: center;"><u><i>Transformation de soi</i></u></p> <p>Selon Barbier (2018), le « soi » se construit à travers l'expérience personnelle, tandis que le "moi" est formé par les réflexions et les actions mentales du sujet sur lui-même. Le « je » émerge lorsque le « moi » est communiqué à autrui ou à soi-même. Ces trois concepts interagissent et se nourrissent mutuellement, influencés par le vécu, la réflexion et la communication d'expériences. Ces idées peuvent être explorées dans des situations où l'on agit sur le « moi » (réflexion sur ses propres actions, méditation, délibération sur soi). C'est le cas des musiciens interrogés dans le cadre de cette étude qui se rappellent leur vécu en nous le communiquant. Ainsi, leurs propos ci-contre laissent apparaître une reconnaissance des changements survenus à la suite de leur participation à Démos. Il s'agit notamment dans leur discours de transformations au niveau de leur façon d'enseigner. Une musicienne évoque son ressenti d'avoir parfois échangé les rôles avec les enfants dans les ateliers de Démos. Une autre confirme avoir appris des erreurs pour faire évoluer sa pratique dans les ateliers.</p>
<p>« Alors, il se trouve que depuis que je fais Démos, j'ai changé. Je pense que j'ai changé ma façon de donner des cours même ici au conservatoire » (entretiens 2017-2019 &gt; 7 professeur de clarinette conservatoire F : 1).</p>	
<p>« J'ai reçu de la joie, du bonheur de la part des enfants, de la pédagogie aussi, enfin il y a des moments où j'ai l'impression d'être moi l'élève et eux le professeur. Et... voilà. Enfin, de l'évolution qu'il y a encore à faire et à prendre » (entretiens 2017-2019 &gt; 4 professeur de violoncelle F : 2).</p>	



<p>« Mais l'expérience vient sur le terrain en fait et au bout de trois ans, je me suis sentie assez forte et connaisseuse pour continuer et gérer mieux on va dire à la deuxième cohorte aussi » (entretiens 2022-2023 &gt; 4_retranscription professeur de violoncelle F : 30).</p> <p>« Je n'ai pas eu de nouvelles techniques forcément par Démos, dans ce genre de choses par exemple, je regardais ce que je faisais avant et ça marchait et je continue » (entretiens 2022-2023 &gt; 8_retranscription professeur de clarinette école de musique F : 40).</p>	<p style="text-align: center;"><u><i>Savoirs expérientiels et expérimentation</i></u></p> <p>Dans ses propos ci-contre, la musicienne reconnaît son implication au sein de Démos Mulhouse. Elle explique qu'elle a acquis des savoirs expérientiels et qu'elle s'est sentie plus connaisseuse, ainsi elle a pu mieux gérer lors de la deuxième cohorte.</p> <p>Selon Kolb (1984), l'apprentissage expérientiel implique que le savoir est lié à l'expérience de deux manières : d'une part, le savoir provient des expériences vécues, et d'autre part, il est validé par de nouvelles expériences. Sa théorie de l'apprentissage expérientiel se concentre sur plusieurs thèmes, notamment le processus d'apprentissage expérientiel, les modes d'adaptation à la réalité, les styles d'apprentissage et les compétences requises (Chevrier et Charbonneau, 2002).</p> <p>D'après Brunelle et Brunelle (2004, dans Stoloff et al., 2016), les compétences de base et les connaissances théoriques ne suffisent pas pour résoudre les problèmes rencontrés dans certaines situations. Cela est dû au caractère incertain, imprévisible et instable des interventions éducatives. De ce fait, de nouveaux savoirs sont développés à partir des expériences vécues sur le terrain selon Stoloff et al. (2016).</p>
--	--

<p>« On peut être rigoureux avec des choses simples. Les petits qui commencent, ils font que des cordes à vide, que des choses très simples. Mais s'ils ne le font pas régulièrement, ils n'avancent pas » (entretiens 2022-2023 &gt; 4_retranscription professeur de violoncelle F : 124)</p>	<p><u>Adhésion, engagement personnel et persévérance</u></p> <p>Selon André (2019), la motivation personnelle est un état d'esprit qui permet de maintenir une intention ou un but jusqu'à ce qu'il soit atteint. Elle est liée à la manière dont nous mettons en œuvre nos intentions, et à notre capacité à contrôler nos actions.</p>
<p>« C'est un tel shoot d'adrénaline en fait parce que la salle est impressionnante, parce que le lieu est impressionnant, parce qu'il y a beaucoup de gens, ça va vite et les enfants nous ont scotchés aussi sur leurs capacités » (entretiens 2022-2023 &gt; 5_retranscription flûtiste orchestre F : 152).</p>	<p>Contrairement à la motivation de choix, qui concerne la création initiale d'une intention ou d'un but, la motivation personnelle est souvent appelée motivation exécutive car elle se concentre sur les processus nécessaires pour maintenir une intention jusqu'à son accomplissement.</p>
<p>« Si c'était à reconduire je résignerai direct ça c'est sûr » (entretiens 2022-2023 &gt; 2_retranscription professeur de violon F : 85).</p>	<p>Les propos ci-contre, montrent comment les musiciens, chacun à sa manière, ont réussi à rester motivés, à persévérer et à faire avancer les enfants.</p>
<p>« Et en musique, on n'a pas le choix, en fait moi, ça fait vingt-cinq ans que je joue, mais si je n'avais pas cette rigueur, je ne serais pas là où je suis aujourd'hui. La musique, c'est quelque chose de fort, de très, très ancrée et sur du long terme » (entretiens 2022-2023 &gt; 4_retranscription professeur de violoncelle F : 124).</p>	<p>Certains mentionnent la rigueur, l'attachement à la musique et au sentiment qu'elle engendre. D'autres restent impressionnées devant les enfants qui se sont surpassées sur scène. Certains mentionnent des motivations sociales également.</p>
<p>« Voilà, ce n'était pas la même démarche. Ah oui, c'était d'autres motivations peut être plus sociales cette fois-là, c'est ça, c'est vraiment... J'aimais bien aussi le principe d'orchestre comme ça, de réunir les enfants. Je ne peux pas faire ça avec mes élèves » (entretiens 2022-2023 &gt; 2_retranscription professeur de violon F : 14).</p>	

<p>« C'était plutôt je pense une bonne chose, c'étaient toujours des moments assez intenses les <i>tutti</i> mais avec toujours une bonne émulation, donc souvent en tant qu'intervenant on avait un peu peur en arrivant en <i>tutti</i>, en sachant ce qu'ils savaient faire et pas faire et finalement on se retrouvait avec des très bonnes surprises » (entretiens 2022-2023 &gt; 5_retranscription flûtiste orchestre F : 52).</p>	<p><u><i>Trouver du plaisir et coopérer, éprouver une reconnaissance et partager des souvenirs</i></u></p> <p>Les propos des musiciens ci-contre laissent apparaître l'apport primordial du relationnel et des interactions avec les enfants. Les musiciens reconnaissent leur implication dans les ateliers Démos ; ils mettent en avant leur approche pédagogique dans la transmission des savoirs et les gestes techniques. Ils mentionnent à quel point ces moments d'enseignement et d'apprentissage partagés peuvent être sources de plaisir, d'étonnement et de valorisation. Une musicienne évoque sa satisfaction de retrouver des enfants de la première cohorte qui continuent à aller en cours au conservatoire quatre ans après la fin de leur expérience à Démos Mulhouse. Cette musicienne confirme que Démos a changé son rapport à ses élèves, elle se rappelle, dans une logique nostalgique plein de souvenirs communs avec eux vécus et partagés au sein de Démos.</p> <p style="text-align: center;"><u><i>Participation et coopération</i></u></p> <p>Les propos des musiciennes ci-contre révèlent l'importance qu'elles accordent au collectif. La coopération entre les adultes et le fait de réunir les enfants en orchestre semble apporter une autre dynamique de travail selon le discours de ces musiciennes.</p>
<p>« Avec ces enfants-là, du coup on sent qu'ils ont vraiment envie de faire l'instrument et puis on retrouve finalement cette passion qu'on a au départ quand on fait un instrument. Du coup on a la passion plus le côté, enfin je dis aide, entraide dans le groupe, vu que ce sont des cours en groupe, c'est vrai que c'est important je trouve » (entretiens 2017-2019 &gt; 7 professeur de clarinette conservatoire F : 1).</p>	
<p>« Et j'ai reçu je trouve beaucoup d'intérêt et c'est, alors plus personnel, mais c'est très valorisant. Je me sens beaucoup mieux et plus sereine après deux heures ici, malgré la fatigue que ça comporte, qu'une journée entière de cours que j'ai le mercredi où je donne des cours toute la journée » (entretiens 2017-2019 &gt; 5 flûtiste orchestre F : 1).</p>	
<p>« Et puis E. et M., membres de cette cohorte qui viennent en cours au conservatoire maintenant et qui sont complètement hors cursus et notre rapport a complètement changé et on parle encore de ce qui se passait quand on était plus jeune. Parfois, on nomme des situations ou on se rappelle certaines choses, mais on a plein de souvenirs communs et c'est génial parce que finalement, je les ai accompagnés trois ans enfin et plus, parce qu'il y a eu trois ans Démos, ensuite trois ans, Démos conservatoire » (entretiens 2022-2023 &gt; 6_retranscription contrebassiste conservatoire F : 94).</p>	
<p>« En fait, on est tous là et on fait un travail encore plus intéressant parce qu'il y a toutes les voix, les différentes voix, tous les instruments et tout ça donc, pour les enfants aussi d'entendre la pièce complète, donc c'est plus intéressant » (entretiens 2022-2023 &gt; 4_retranscription professeur de violoncelle F : 108).</p>	
<p>« Ça m'aide beaucoup pour l'instrument et puis le relationnel et le collectif avec la cheffe d'orchestre actuelle » (entretiens 2022-2023 &gt; 7_retranscription professeur de clarinette conservatoire F : 105).</p>	

<p>« Non, ça ne m'a rien apporté moi personnellement au niveau de l'orchestre rien du tout Pas de changement. Moi, je fais mon travail toujours pareil » (entretiens 2022-2023 &gt; 3_retranscription violoniste orchestre F : 42).</p>	<p><u>Nier les effets du projet sur sa pratique professionnelle, nier les processus de transformation, nier les savoirs développés dans/sur l'action. »</u>  Est-ce lié à leur hiérarchie de fonction à savoir qu'ils sont tous les deux violonistes dans un orchestre ? Est-ce en lien avec leur origine sociale, à savoir qu'ils ont tous deux déclaré être issus d'une famille de classe populaire ? Est-ce relatif à leur rapport aux pratiques pédagogiques collectives ? Pour pouvoir répondre à ces questions, il serait intéressant de pouvoir mener des entretiens d'explicitation avec ces deux musiciens afin de mieux comprendre certains aspects qui n'ont pas pu être explorés dans le cadre de notre recherche. Ces entretiens d'explicitation permettraient de recueillir des informations riches et détaillées sur leurs processus mentaux pour approfondir la compréhension de leurs pratiques et expériences.</p>
<p>« Non, dans mon métier, non, dans la façon dont j'appréhende le métier, non Démos n'a pas n'a pas joué là-dessus » (entretiens 2022-2023 &gt; 1_retranscription violoniste orchestre M : 30).</p>	

Nous présentons ci-dessous un récapitulatif de ce que nous retenons de cette partie relative à la reconnaissance professionnelle des musiciens (cf. figure 62) avant de passer au troisième temps de l'analyse. Le processus de reconnaissance de soi en tant que sujet agissant et professionnel implique plusieurs aspects. Tout d'abord, il est important que le professionnel puisse utiliser un système conceptuel enrichi pour décrire les situations qu'il rencontre. Cela implique de comprendre la sémantique de l'action en termes de compétences, capacités, routines, fonctions, missions, objectifs, moyens, situations, expériences, stratégies et méthodes (Jorro, 2002).

Ensuite, la construction de l'identité professionnelle doit être liée à une posture réflexive qui permet au professionnel de développer des possibilités d'action en contexte plutôt que de se conformer à des stéréotypes professionnels. Enfin, le professionnel doit prendre en compte les différentes formes de reconnaissance en jeu. Bien que ces pistes de travail nécessitent encore d'être explorées plus en profondeur, l'expérience Démos Mulhouse pourrait avoir aidé les musiciens à se réapproprier leur parcours personnel et à reconnaître leurs expériences et leurs compétences. Cependant, cela a certainement demandé un engagement important de leur part pour pouvoir dépasser leur cadre professionnel habituel et évoluer vers une adaptation socioprofessionnelle (Jorro, 2002, 2006).

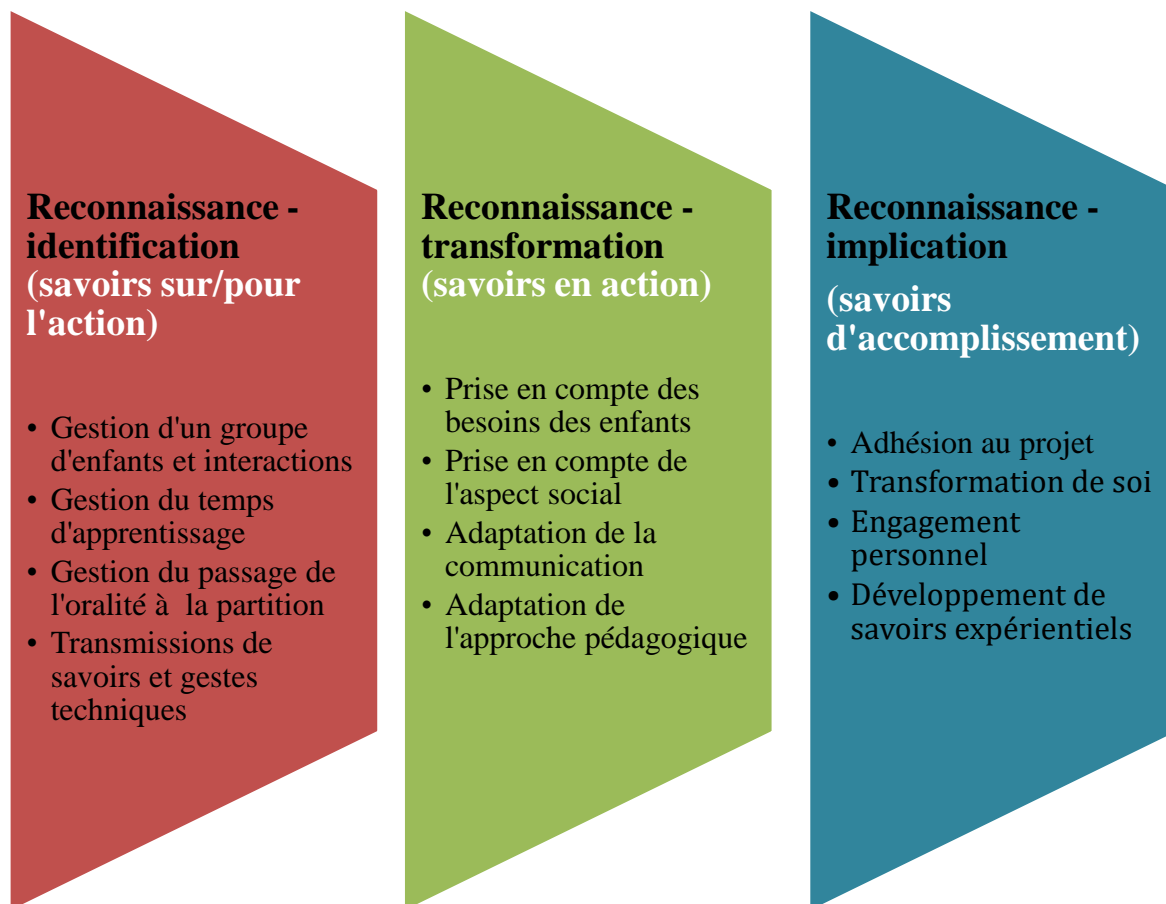


Figure 62 Récapitulatif des résultats relatifs à la reconnaissance professionnelle dans les propos des musiciens de Démon Mulhouse, inspirée des travaux de Jorro (2006)

### 3 Troisième temps de l'analyse : autour de Démos Mulhouse, motivations, ressentis et réactions

#### 3.1 Motivations des musiciens pour participer à Démos

La théorie de l'autodétermination, développée par Deci et Ryan dans les années 1980 et 1990, est l'une des principales théories de la motivation. Elle permet de mieux comprendre les différents facteurs sociaux qui influencent la motivation, ainsi que les différents types de motivations autodéterminées qui ont un impact significatif sur le développement personnel.

Selon cette théorie, la motivation humaine est basée sur trois besoins psychologiques fondamentaux : le besoin d'autonomie, le besoin de compétence et le besoin d'appartenance sociale. Lorsque ces besoins sont satisfaits, cela peut conduire à une sensation de bien-être chez l'individu. Les auteurs ont identifié différents types de motivations autodéterminées, qui sont caractérisés par différents niveaux d'autonomie, à savoir : la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation (Deci et Ryan, 2008).

« *Doing something because it is inherently interesting and enjoyable*<sup>42</sup> » (Deci et Ryan, 2013). La motivation intrinsèque se réfère à la motivation qui provient de l'intérieur de soi-même. Elle se manifeste lorsque nous faisons quelque chose parce que cela est intrinsèquement intéressant et plaisant pour nous. En d'autres termes, nous sommes naturellement motivés à participer à une activité simplement parce que nous en trouvons la valeur et le plaisir en nous-mêmes, indépendamment de toute récompense externe ou pression sociale. Lorsque nous sommes intrinsèquement motivés, nous sommes guidés par notre propre curiosité, notre passion ou notre intérêt personnel pour l'activité. Cette motivation est souvent associée à un sentiment de satisfaction et de gratification personnelle, ainsi qu'à un engagement et une persévérance accrus dans la poursuite de l'activité.

« *Doing something because it leads to a separate outcome*<sup>43</sup> » (Deci et Ryan, 2013). La motivation extrinsèque se réfère à la motivation qui provient d'un facteur externe ou d'une récompense. Elle se manifeste lorsque nous faisons quelque chose pour atteindre un résultat ou une récompense séparée de l'activité elle-même. En d'autres termes, nous sommes motivés à participer à une activité en vue d'obtenir une récompense externe ou d'éviter une conséquence

---

<sup>42</sup> Traduction en français : « Faire quelque chose parce que c'est intrinsèquement intéressant et agréable »

<sup>43</sup> Traduction en français : « Faire quelque chose parce que cela mène à un résultat distinct »

négative. Lorsque nous sommes extrinsèquement motivés, nous cherchons à répondre à des attentes externes ou à obtenir des récompenses telles que de l'argent, des notes élevées, des éloges ou des promotions. Cette motivation peut être utile pour nous aider à atteindre des objectifs spécifiques, mais elle peut également conduire à un manque de satisfaction et de plaisir dans l'activité elle-même. La motivation extrinsèque est souvent associée à un engagement et une persévérance moindres dans la poursuite de l'activité

« *Amotivation at the internal boundary means that the person does not have adequate structures to regulate the drives or emotions*<sup>44</sup> » (Deci et Ryan, 2013). Les auteurs expliquent que l'amotivation est un état de manque de motivation, caractérisé par l'absence de tout désir ou intérêt pour une activité donnée. Une personne qui éprouve de l'amotivation n'a pas les outils nécessaires pour gérer ses impulsions ou ses émotions. Elle ne voit pas l'utilité ou la valeur de l'activité et ne ressent aucun plaisir ou satisfaction en y participant.

Après la retranscription et la relecture des entretiens, nous codifions quarante segments avec le code « raisons de participation ». Nous affectons également ces segments à deux sous-codes : « participation à une seule cohorte » et « participation aux deux cohortes » (cf. annexe XXIX). Deux des huit musiciens interrogés ont pris part à une seule cohorte de Démon Mulhouse (2017/2019). Les six autres ont participé aux deux cohortes.

Nous constatons d'après l'analyse des discours que tous les musiciens manifestent de l'intérêt pour le projet. Leur engagement et implication sur six ans (deux cohortes) en est la preuve, même les deux qui n'ont participé qu'à une cohorte, auraient aimé s'inscrire pour la deuxième, mais cela n'a pas été possible en raison d'autres obligations professionnelles. Les segments codifiés montrent que la majorité des musiciens est intrinsèquement motivée. Une seule personne évoque dans ses propos le gain financier comme facteur externe de motivation.

Nous repérons dans les propos des professionnels différents facteurs sociaux qui ont influencé leur motivation autodéterminée (cf. figure 63). Les facteurs identifiés pourraient aider à comprendre pourquoi les musiciens restent engagés dans ce projet malgré la charge de travail importante. Nous nous demandons si ce projet leur offre une expérience différente de leur quotidien et s'ils sont motivés par l'opportunité de travailler en équipe, étant donné que le métier de professeur de musique peut être assez solitaire.

---

<sup>44</sup> Traduction en français : « L'amotivation à la frontière interne signifie que la personne ne dispose pas de structures adéquates pour réguler ses pulsions ou ses émotions ».

N° entretien	Participation à Demos	Propos des musiciens	Raison de participation
1	Une cohorte	<p>« Donc je voyais dans l'opportunité de Demos, la possibilité pour moi puisque j'ai bénéficié de cet ascenseur de, entre guillemets, renvoyer l'ascenseur vers des enfants issus de populations modestes, étrangères au monde de la culture, en tout cas de la culture classique de la musique classique. Voilà et je trouvais intéressant de pouvoir permettre à ces enfants d'accéder à cet univers-là » (entretiens 2022-2023 &gt; 1_retranscription violoniste orchestre M : 10).</p> <p>« Quand le projet demos nous a été proposé à Mulhouse, donc c'était en 2016, avant son lancement en 2017 j'ai trouvé le projet très intéressant et notamment au regard de mon propre parcours (entretiens 2022-2023 &gt; 1_retranscription violoniste orchestre M : 10)</p> <p>« Ce qui m'a poussé à participer à ce projet donc, comme je l'ai déjà dit plusieurs fois, premièrement c'est le défi pédagogique pour moi, parce que ça bouleverse complètement l'apprentissage classique d'un instrument de musique que moi j'ai connu. C'est-à-dire avec d'abord le solfège, c'est-à-dire par l'écrit, par de partitions, et ensuite par la pratique d'un cours individuel avec un professeur. Donc là on est dans une transmission orale et par groupe, donc c'est déjà un défi pour les musiciens qui ont une formation dite classique comme moi » (entretiens 2017-2019 &gt; 1 violoniste orchestre M : 2).</p>	<p><b>Sentiment de redevabilité</b></p> <p>Selon la théorie du don développée par Mauss dans les années 1923 - 1924, le don est un acte social qui crée des obligations et des liens de réciprocité entre les individus. Lorsqu'une personne reçoit un don, elle peut ressentir un sentiment de redevabilité envers le donneur, car elle se sent obligée de rendre quelque chose en retour. Ce sentiment de redevabilité peut être motivé par le désir de maintenir l'équilibre dans la relation ou de préserver l'image de soi. Les propos du musicien ci-contre, montre qu'il se sent redevable envers la société qui lui a offert l'opportunité de bénéficier d'une éducation musicale instrumentale et par conséquent de devenir plus tard un instrumentiste à l'orchestre. Lors de l'entretien, il nous a expliqué qu'il est issu d'un milieu populaire, d'une famille d'ouvriers et qu'il a eu la chance d'intégrer le monde de la musique. Participer à Demos lui permet de rendre ce qu'il a reçu. Dans ce sens, Alter (2010) explique que le don implique une réciprocité élargie ou généralisée, car il contribue à l'intérêt collectif, qu'il s'agisse d'un métier, d'une mission, d'un projet, d'un réseau ou d'une entreprise. Cela permet de ressentir le sentiment rare de faire partie d'un tout déjà établi ou en cours de développement, ou tout simplement de se sentir exister en s'élargissant aux dimensions d'un être à plusieurs.</p> <p><b>Défi pédagogique. Besoin de compétence</b></p> <p>Outre sa volonté de permettre aux enfants d'accéder à la musique, les propos ci-contre, révèle que le musicien a envie de relever le défi pédagogique qui bouleverse ses représentations et ses connaissances. Cela nous renvoie au besoin de compétence, un des trois besoins psychologiques mentionnés ci-haut en lien avec la théorie de l'autodétermination. Il s'agit pour ce musicien d'une motivation autodéterminée intrinsèque étant guidé par un intérêt personnel pour le projet.</p>



N° entretien	Participation à Demos	Propos des musiciens	Raison de participation
2	Deux cohortes	<p>« Et puis quelques temps après, j'ai appris qu'il y avait le projet Demos qui est arrivé dans Mulhouse, je me suis dit ah c'est l'occasion de rencontrer des gens, de faire partie d'un projet complètement différent et de voir l'enseignement différemment » (entretiens 2022-2023 &gt; 2_retranscription professeur de violon F : 6).</p> <p>« Le fait de faire de l'ensemble, du collectif. Comme on fait beaucoup de l'individuel au conservatoire. Le fait justement d'aller chercher les élèves plutôt que ce soient les élèves qui viennent à nous et puis le fait de faire un orchestre d'enfants, moi je l'ai fait petite, donc... je trouvais que c'était bien de faire un orchestre. (entretiens 2017-2019 &gt; 2 professeur de violon F: 2)</p>	<p><b>Processus d'identification à un groupe. Besoin d'appartenance</b></p> <p>Il apparait dans les propos ci-contre que la musicienne est intrinsèquement motivée. Les principales raisons derrière sa participation à Demos sont la rencontre avec les gens, avec les enfants, ainsi que la pédagogie collective de Demos Mulhouse. Sa participation en tant qu'enfant à un orchestre semble la pousser à revivre cette expérience avec d'autres enfants.</p>
3	Deux cohortes	<p>« Pourquoi j'ai fait la deuxième cohorte ? Alors il y avait le côté financier déjà, j'avais besoin d'argent pour les études de mes enfants » (entretiens 2022-2023 &gt; 3_retranscription violoniste orchestre F : 18).</p> <p>« La première cohorte Demos c'était vraiment bien et du coup ça m'a retenté. Je me suis dit bon on essaye après, avec quelques désillusions quand même. Mais je me suis dit bon, c'était quand même une belle expérience, donc je me suis dit on va quand même retenter le truc » (entretiens 2022-2023 &gt; 3_retranscription violoniste orchestre F : 18).</p> <p>« Parce que j'aime beaucoup les enfants et que moi-même je suis d'un milieu pas facile, défavorisé et du coup j'aurais bien aimé moi connaître Demos » (entretiens 2017-2019 &gt; 3 violoniste orchestre F : 1)</p>	<p><b>Stabilité financière</b></p> <p>Il apparait, d'après ses propos, que les désillusions après la fin de la première cohorte n'ont pas empêché la musicienne ci-contre de participer à la deuxième cohorte. Elle évoque le côté financier comme facteur de motivation mais elle rajoute également qu'elle a été tentée de reconduire cette belle expérience.</p> <p><b>Processus d'identification à un groupe. Besoin d'appartenance</b></p> <p>Dans son discours, la musicienne s'identifie au public de Demos Mulhouse. Elle explique qu'elle est issue d'un milieu défavorisé comme les enfants qui participent au projet. En revanche, elle note qu'elle aurait bien souhaité intégrer un tel dispositif dans son enfance.</p>

N° entretien	Participation à Demos	Propos des musiciens	Raison de participation
5	Deux cohortes	<p>« Demos ben en fait c'est un challenge pour moi aussi parce que jamais en tant que prof on est confronté à dix enfants, j'en aurai dix qui n'ont jamais entendu parler de conservatoire, de musique... » (entretiens 2017-2019 &gt; 5 flûtiste orchestre F : 1)</p> <p>« Demos semblait être quelque chose d'assez innovateur en en termes de pédagogie parce que je n'avais pas de velléité à être forcément prof d'instruments à ce moment-là donc s'est présenté euh le premier dispositif Demos qui a eu lieu il y a maintenant six sept ans à Mulhouse dans lequel j'ai été intervenante euh uniquement flûte traversière et ensuite le projet a été reconduit (entretiens 2022-2023 &gt; 5_retranscription flûtiste orchestre F : 6)</p>	<p><b>Défi. Innovation pédagogique. Besoin de compétence</b></p> <p>Les propos ci-contre révèlent un besoin de compétence, un goût d'explorer de nouveaux défis pédagogiques. Le fait de devoir gérer un groupe d'enfants totalement éloignés du monde de la musique classique semble avoir motivé la musicienne pour intégrer Demos Mulhouse</p>
6	Deux cohortes	<p>« Du point de vue humain, j'avais des infos grâce notamment au travail avec les médiatrices sociales. Ça c'était hyper important et c'était ce qui rend le projet magnifique » (entretiens 2022-2023 &gt; 6_retranscription contrebassiste conservatoire F : 94).</p> <p>« Et donc on nous a expliqué le projet et tout de suite ça m'a, ça m'a parlé parce que je viens d'une famille où mes parents étaient éducateurs spécialisés tous les deux. Puis ma maman, elle a été maîtresse dans les écoles en difficulté avec des enfants en difficulté. Donc pour moi, ça a résonné complètement voilà » (entretiens 2022-2023 &gt; 6_retranscription contrebassiste conservatoire F : 10).</p>	<p><b>Côté humain/ Côté social. Besoin d'appartenance</b></p> <p>Comme pour certains autres musiciens, les propos ci-contre révèlent le côté social comme une source de motivation pour la musicienne.</p> <p><b>Processus d'identification à un groupe. Besoin d'appartenance</b></p> <p>Outre le côté social, le discours de la musicienne ci-contre montre une résonance entre ses valeurs, ses appartenances et et la finalité du projet Demos.</p>

N° entretien	Participation à Demos	Propos des musiciens	Raison de participation
7	Une cohorte	<p>« Ça apprend l'écoute, le partage, partage d'une passion, le respect de l'autre tout ça, et c'est vrai que ça, je me sens bien dans ce domaine-là, je me sens utile à quelque chose » (entretiens 2017-2019 &gt; 7 professeur de clarinette conservatoire F : 1).</p> <p>« En fait il y a deux choses, c'est parce que vraiment ça touche les enfants qui ont plus besoin du côté humain, le côté social ça m'a vraiment plu. Et le fait que finalement quand on donne des cours, on est sur la technique instrumentale et que finalement la passion de l'instrument, de la musique peut-être qu'on a tendance à l'oublier » (entretiens 2017-2019 &gt; 7 professeur de clarinette conservatoire F : 1).</p>	<p><b>Sentiment d'utilité, sentiment d'efficacité personnelle. Besoin de compétence</b></p> <p>Selon Bandura (2001, dans Bélair, 2009), le sentiment d'auto-efficacité personnelle est la perception que nous avons de notre propre capacité à accomplir une tâche ou à suivre une ligne de conduite donnée. Ce sentiment peut jouer un rôle important dans notre capacité à reconnaître les gestes appropriés en fonction des critères ou des attentes préalablement énoncés. En d'autres termes, si nous croyons en notre capacité à accomplir une tâche, nous sommes plus susceptibles de réussir et de prendre les mesures appropriées pour y parvenir. Les propos ci-contre révèlent que la musicienne se voit capable d'assurer ce qui est, selon elle, attendu au sein du projet Demos. Elle évoque le fait de se sentir utile qui reflète une volonté d'apporter sa contribution. Nous pouvons également constater un besoin de compétence (théorie de l'autodétermination). Il s'agit d'une motivation intrinsèque.</p> <p><b>Côté humain/côté social. Besoin d'appartenance sociale</b></p> <p>Les propos ci-contre laissent apparaître une volonté de raviver sa passion pour l'enseignement de la technique instrumentale en plus de se procurer du plaisir en travaillant avec les enfants. Le côté social de Demos apparaît comme un facteur de motivation qui reflète un besoin d'appartenance sociale (théorie de l'autodétermination)</p>
8	Deux cohortes	<p>« Ben je trouvais le projet intéressant. Je me suis dit que ce sera une nouveauté dans ma manière d'enseigner, dans la pédagogie parce qu'il faudra un peu revoir, effectivement ça remet tout en question » (entretiens 2017-2019 &gt; 8 professeur de clarinette école de musique F : 1).</p>	<p><b>Innovation et remise en question. Besoin de compétence</b></p> <p>La remise en question de son approche pédagogique habituelle ainsi que le fait de pouvoir explorer une pédagogie innovante, semblent avoir motivé la musicienne pour participer à Demos Mulhouse comme l'illustrent les propos ci-contre.</p>

Figure 63 Raisons de la participation des musiciens à Demos Mulhouse

### 3.2 Visionnage des photos et vidéos : Ressentis et réactions des musiciens

Lors des entretiens avec les musiciens, nous avons consacré un temps pour visionner quelques photos et petits passages vidéo qui retracent les temps forts vécus lors de la première phase du projet (Démos 2017-2019). Nous avons par la suite demandé aux musiciens de réagir et d'exprimer ce que cela a suscité en eux.

A la suite de la transcription des entretiens, nous codifions quarante-six segments répartis sur deux codes « ressentis » et « réactions » (cf. annexe XXIX). En se revoyant en action lors des ateliers, stages, tutti et concerts, les musiciens ont réagi en exprimant leurs ressentis. Face aux photos et vidéos, il y a eu des rires, de petits temps de silence avant de reprendre la parole pour s'exprimer. Les propos de certains musiciens révèlent leur émotion et leur fascination, en utilisant le mot « magique » ils se rappellent les moments partagés lors de la première cohorte :

« Ça m'émeut vachement surtout le tout premier Démos parce que le premier, c'était magique » (entretiens 2022-2023 > 3\_retranscription violoniste orchestre F : 69).

« C'est émouvant, émouvant parce que c'est le bon moment. Et puis c'était la construction, c'était la base » (entretiens 2022-2023 > 6\_retranscription contrebassiste conservatoire F : 70).

« C'est vraiment un peu émouvant. C'est très positif. Ça fait remémorer de beaux souvenirs et je me dis qu'on a quand même vécu beaucoup de choses avec les enfants fortes, des moments forts justement, de rassemblement ensemble » (entretiens 2022-2023 > 7\_retranscription professeur de clarinette conservatoire F : 81).

« J'ai pris conscience de la force du collectif. Enfin, je l'avais déjà ressenti dans l'orchestre parce que quand je joue à l'orchestre, je sens qu'il y a des moments où on est porté par le collectif. On est tous dans une énergie, une belle énergie, très émouvante. Et ça, je l'ai ressenti aussi avec des enfants dans Démos » (entretiens 2022-2023 > 6\_retranscription contrebassiste conservatoire F : 42).

« Moi j'ai vécu vraiment trois belles années avec Démos, voilà, ça a vraiment été une très très belle expérience pour moi » (entretiens 2022-2023 > 1\_retranscription violoniste orchestre M : 80).

Nous constatons également dans les discours de certains musiciens :

De la nostalgie :

« Ça me manque, ça me manque Démos... C'est magique d'être aussi nombreux. Ils ne peuvent plus le revivre. Il y a tellement de grands moments c'est ponctué de de réunions, de bons moments de rigolade de partage... » (entretiens 2022-2023 > 2\_retranscription professeur de violon F : 85).

De l'étonnement face à la motivation, de la curiosité, de l'attention et de la surprise quant à la progression rapide des enfants :

« Alors j'étais très étonnée de la motivation des enfants, de leur intérêt et du fait qu'au bout d'une matinée, ils sont spontanément venus vers nous pour essayer les instruments. Ils ont tout de suite été très curieux de ça » (entretiens 2017-2019 > 5 flûtiste orchestre F : 1)

« C'était fort en moments d'émotions parce que finalement on était je ne sais pas combien, cent-vingt enfants, je ne sais plus et on a eu une attention particulière j'ai trouvé, que ce soit pour les danseuses ou... c'est vrai qu'ils étaient vraiment attentifs et j'étais impressionnée par le silence qu'on pouvait avoir » (entretiens 2017-2019 > 7 professeur de clarinette conservatoire F : 1).

« Donc c'était très très touchant de voir leur curiosité, leur envie de découvrir, j'ai trouvé ça très émouvant, en fait. Et puis c'était beaucoup d'énergie à donner, beaucoup d'énergie à recevoir. Et aussi la prise de conscience du chemin qui restait à parcourir, finalement. Et aussi beaucoup de, finalement... un peu d'inquiétude, de se dire mais comment on va y arriver finalement » (entretiens 2017-2019 > 1 violoniste orchestre M : 2).

« Très enrichissante, beaucoup d'évolutions entre le tout début du stage, les premiers instants où les enfants ne se connaissaient pas, l'après-midi où ils étaient déjà plus à l'aise et le lendemain où ils se sont tous mélangés, ils se sont parlé comme s'il se connaissaient déjà depuis longtemps, enfin il y a eu une très grande évolution en très peu de temps en fait » (entretiens 2017-2019 > 4 professeur de violoncelle F : 2).

De la reconnaissance et de la gratitude :

« Merci pour cette expérience. C'est vrai que c'était quelque chose de fort dans notre vie, je pense pour les enfants, mais même pour nous aussi » (entretiens 2022-2023 > 7\_retranscription professeur de clarinette conservatoire F : 109)

« Je trouve que c'était, voilà, c'est des petits moments magiques que je pourrais en citer comme ça de prime abord, mais voilà, c'est ces instants là que je retiens finalement, vraiment, c'est l'atelier dans l'école, et moi je n'ai pas la chance d'être un enseignant d'Education Nationale et d'avoir une classe complète devant moi, donc je n'ai jamais eu cette expérience » (entretiens 2022-2023 > 1\_retranscription violoniste orchestre M : 66).

De l'affection :

« Mais moi ça m'émeut parce que ce sont les premiers, j'ai une affection particulière pour eux » (entretiens 2022-2023 > 3\_retranscription violoniste orchestre F : 69)

De l'attachement aux méthodes classiques, comme l'illustre les propos ci-dessous. Le musicien semble convaincu que, malgré l'ouverture vers les pratiques instrumentales innovantes proposées dans Démos, ceux qui veulent évoluer doivent revenir aux méthodes traditionnelles :

« Je pense que Démos c'est une ouverture vers ces pratiques instrumentales, vers la musique. Mais de toute façon si un jour ces enfants veulent continuer, il faudra de toute façon qu'ils passent par le cycle normal » (entretiens 2017-2019 > 1 violoniste orchestre M : 2).

Dans le même sens, le discours ci-dessous révèle une conviction de la plus-value du côté social du projet Démos, néanmoins il illustre la persuasion de la musicienne d'un grand manque au niveau de l'apprentissage instrumental.

« Voilà. Donc je le referais, mais je pense que ça a une plus-value, j'espère une petite valeur sociale. Musicalement, je pense que ça n'a aucune valeur. Voilà mon avis » (entretiens 2022-2023 > 3\_retranscription violoniste orchestre F : 73).

Les propos de certains musiciens laissent apparaître des regrets concernant le manque de préparation avant le démarrage des ateliers, les difficultés qu'ils allaient rencontrer à gérer le côté social du projet, ainsi que le manque d'informations parfois à propos des rôles de chacun.

« Après il y a une chose que je peux regretter oui c'est qu'on nous a un peu jeté là-dedans et qu'on n'a pas été préparé à plein de choses et euh quand on n'est pas préparé aux questions sociales il y a des choses qui sont qui peuvent être difficiles à comprendre à vivre à supporter » (entretiens 2022-2023 > 5\_retranscription flûtiste orchestre F :168).

« Nous, on ne peut pas et être dans l'atelier et gérer les instruments et gérer leurs problèmes familiaux graves, souvent graves, voire très, très graves. Et on ne peut pas tout faire. Et ce n'est pas notre métier. Je ne suis pas assistante sociale je suis professeur de violoncelle » (entretiens 2022-2023 > 4\_retranscription professeur de violoncelle F : 156).

« Ce premier projet on était énormément focus sur la musique, il faut apprendre, et en fait on a compris le pan social plus tard donc je pense que c'est aussi pour ça que Démos reste deux phases, c'est parce qu'en fait sur la première phase on a même nous intervenants, on n'a pas la vision globale tout de suite c'est impossible, c'est trop gros en fait » (entretiens 2022-2023 > 5\_retranscription flûtiste orchestre F : 79).

« Au début c'était du tâtonnement. Parce que ben déjà on ne connaissait pas les enfants et puis on ne se connaissait pas nous les intervenants, donc il fallait aussi préparer en avance, les gens n'étaient pas forcément disponibles pour préparer à l'avance » (entretiens 2017-2019 > 6 contrebassiste conservatoire F : 1).

« De façon générale, je trouve qu'on manque un peu d'informations précises. De ce que nous on doit faire et du rôle de chacun en fait » (entretiens 2017-2019 > 4 professeur de violoncelle F : 2).

« Non c'est un peu le sentiment disons général que j'ai eu plutôt avec mes collègues, on se sent des fois un peu seul et pas très suivi. Et on a un peu l'impression que ce qui a été dit plus ou moins dans les diverses réunions qu'on a eues, et on en a eues, n'a pas trop été pris en compte » (entretiens 2017-2019 > 5 flûtiste orchestre F : 1)

D'autres évoquent également leur regret de ne pas voir le projet se reconduire à Mulhouse pour des raisons financières. D'ailleurs, l'un des musiciens regrette que de tels projets ne soient pas ouverts à un plus grand nombre d'élèves aussi par manque de moyens financiers et humains.

« Et ben ce que je regrette c'est que ça ne continue pas, ce n'était pas possible de continuer à cause des financements » (entretiens 2022-2023 > 6\_retranscription contrebassiste conservatoire F : 102).

« Je trouve que ce qui est dommage c'est qu'on se limite à un groupe dans une école, alors qu'il faudrait offrir cette possibilité à toute une classe d'âges, à toute une génération. Finalement, évidemment, pour des coûts, de budgets, de matériels, de moyens humains, c'est très compliqué, mais c'est un peu dommage de se contenter de quinze élèves sur une école alors qu'on devrait permettre à une génération, voilà, évidemment » (entretiens 2022-2023 > 1\_retranscription violoniste orchestre M : 80).

Les propos de cette musicienne laissent apparaître sa déception par rapport à l'apprentissage de la musique uniquement à l'oralité. Son discours montre son attachement à la méthode classique qui s'appuie sur la lecture et les partitions. Pour elle, les enfants étaient prêts à apprendre et même ils étaient demandeurs, ce qui pourrait éventuellement expliquer son utilisation du terme « catastrophe ».

« C'est une catastrophe dans le sens où déjà ils ont refusé qu'on leur apprenne à lire la musique alors que lorsque les enfants avaient envie on pouvait, et puis on m'a ordonné de ne pas leur apprendre à lire. A partir du moment où un enfant veut faire quelque chose, il a envie donc on lui apprend à lire, et puis il y a eu le temps quoi. Du coup, il y en a pleins qui ont contourné et du coup, c'est une perte de temps c'est un peu idiot » (entretiens 2022-2023 > 3\_retranscription violoniste orchestre F : 77)

Dans le même sens, le discours des musiciennes ci-dessous soulignent un manque au niveau de l'apprentissage instrumental individuel ainsi qu'un manque de temps et de musiciens pour pouvoir le mettre en place :

« Je pense qu'un peu d'individuel ce serait bien aussi. Le collectif a ses avantages, mais l'individuel voilà, je trouve que c'est un manque un petit peu » (entretiens 2022-2023 > 8\_retranscription professeur de clarinette école de musique F : 127)

« Oui, mais après dans le collectif, en fait on n'a pas le temps de s'occuper de chacun, de remettre chacun en place pour qu'il garde vraiment la posture. Ou bien on a trop de choses à gérer. En fait, on ne peut pas faire du détail. Il faudrait, mais on ne peut pas. En fait, on n'a pas le temps, on n'a pas. Voilà, il faudrait un adulte pour trois enfants par exemple. On est un adulte pour quinze » (entretiens 2022-2023 > 4\_retranscription professeur de violoncelle F : 120)

Les photos et vidéos ont permis à certains une prise de conscience de leur changement de posture entre le démarrage et la fin du projet comme l'illustrent les propos ci-dessous :

« Je pense que venant d'un système très classique, ayant appris avec un système classique et ayant été moi-même formé avec un Diplôme d'État de professeur classique sur une base de pratique individuelle, je pense qu'effectivement au bout des 3 ans, comment dire ma gestion du groupe n'a pas été effectivement la même parce que peut-être qu'inconsciemment, c'est vrai qu'il faudrait revoir les photos, peut-être qu'inconsciemment, il y a eu une appréhension » (entretiens 2022-2023 > 1\_retranscription violoniste orchestre M : 76).

Le visionnage des vidéos a permis à certains de se revoir en panique ou en stress lors des premiers ateliers, soit par manque d'expérience, par rapport à une pédagogie collective, ou par rapport à la diversité culturelle des enfants comme l'illustrent les propos ci-dessous :

« Au départ, j'étais en panique absolue parce que quand on a quinze enfants dans la classe, avec trois instruments différents en plus, gérer les comportements divers et variés, plus les aléas des enfants, plus leur apprendre quelque chose de nouveau qu'ils n'avaient pas du tout dans leur culture ou dans leurs habitudes, de faire vraiment quelque chose de nouveau » (entretiens 2022-2023 > 4\_retranscription professeur de violoncelle F : 30)

« J'étais un peu stressée très honnêtement de me retrouver d'un coup, seule, avec quinze enfants » (entretiens 2022-2023 > 5\_retranscription flûtiste orchestre F : 61).



### 3.3 En guise d'ouverture

Arrivant à la fin de cette partie analytique, nous déduisons qu'il serait intéressant de croiser les différentes études locales portant sur le projet Démos afin de mutualiser les apports et les découvertes entre chercheurs. En guise d'ouverture, nous nous inspirons des travaux menés autour de l'apprentissage par la réciprocité pour présenter un schéma de deux triangles superposés ayant chacun trois pôles distinctifs mais interdépendants. Ainsi, nous faisons usage comme l'expliquent Héber-Suffrin et al. (2016) « d'une règle énoncée par la logique de la complexité d'Edgar Morin : ce sont des pôles à distinguer sans les séparer et à relier sans les confondre » (p.22).

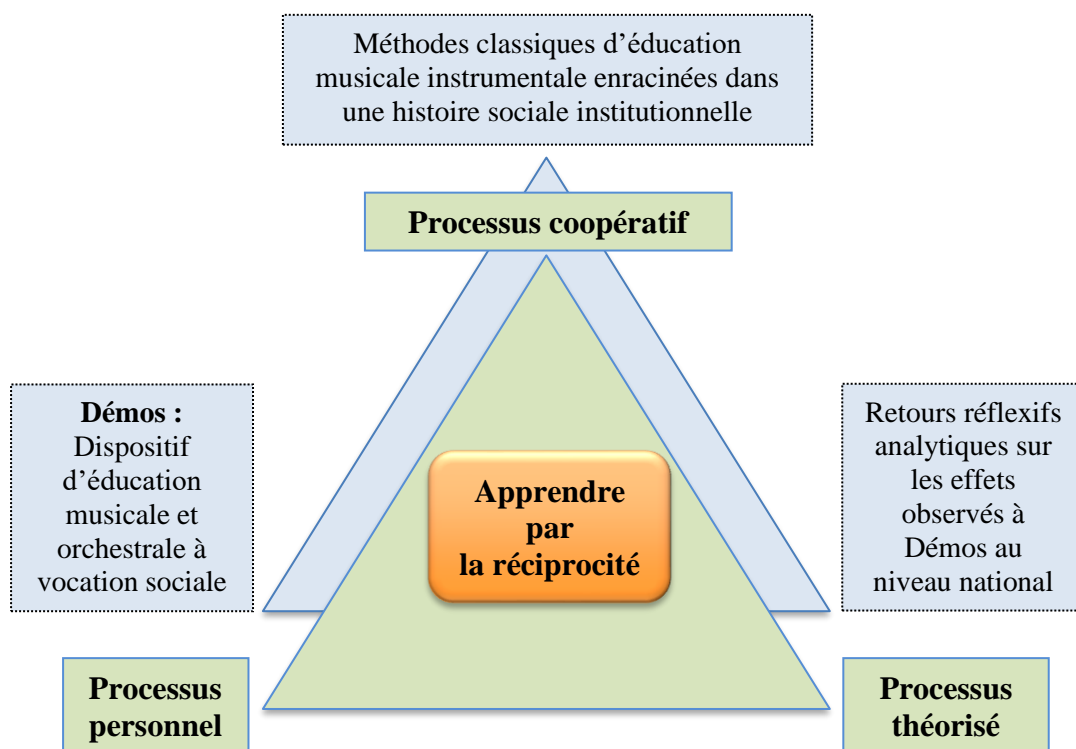


Figure 64 Schéma triangulaire (Héber-Suffrin et al., 2016, p. 21 et p.43)

Les trois pôles du premier triangle rappellent globalement les étapes de notre recherche doctorale à savoir : Une immersion au sein de Démos Mulhouse, une revue de littérature portant sur les pratiques d'éducation musicale en général, et un retour réflexif sur les perceptions des personnes impliquées dans le projet avec une focale sur les musiciens.

Au-delà de cette recherche doctorale, les mêmes pôles de ce premier triangle mettent en évidence que l'élaboration d'une approche pédagogique cohérente repose sur une histoire sociale et institutionnelle collective, telle que celle de l'enseignement de la musique dans les

écoles ou dans les conservatoires. Elle est nourrie par des expériences individuelles et collectives, comme dans le cas de Démos, et se construit grâce à une réflexion sur les effets de ces expériences. Ces derniers peuvent apporter des preuves que les théories élaborées ne sont pas déconnectées de la réalité, qu'elles ont été confrontées aux résistances du réel, aux imprévus que ce réel engendre et aux adaptations qu'il suscite (Héber-Suffrin et al., 2016, p. 22).

Quant au deuxième triangle, il représente une démarche qui s'appuie sur les singularités nourrissant un collectif. Cette démarche requiert une ingénierie de formation « qui initie et alimente des processus » (Héber-Suffrin et al., 2016, p. 44) :

- Processus coopératif

Ce processus repose sur le fait de pouvoir réinterroger les orientations politiques en matière d'éducation musicale au niveau national. Il s'agit de revenir sur l'ingénierie pédagogique de la formation des musiciens professeurs et instrumentistes et peut-être en transversalité.

- Processus personnel

Démos : une expérience singulière qui interroge le rapport à soi, à l'autre, aux savoirs et à la culture. Un dispositif qui s'adapte au contexte territorial en associant des acteurs locaux. Dans le cadre de Démos Mulhouse, le partenariat avec l'Education Nationale était une première. Cette initiative mérite d'être étudiée et développée dans d'autres Démos permettant le rayonnement du projet au sein du système scolaire.

- Processus théorisé

Ce processus nécessite une prise de conscience des échanges réciproques au sein du projet, des potentialités révélées, des savoirs expérientiels mis en évidence et du développement de l'agir professionnel.

Par le biais de la superposition de ces deux triangles, une réappropriation de la démarche de Démos serait potentiellement envisageable pour permettre un décloisonnement des pratiques d'éducation musicale au niveau national.

Passons à présent à la conclusion de notre recherche.

---

# Conclusion

---

*« Il faut que les individus actuels changent les formes instituées de l'éducation pour que la société de demain change les individus et les institutions. Les progrès s'opèrent en spirale, à travers une causalité circulaire et ascendante. C'est-à-dire que la transformation des esprits peut entraîner une relative transformation des institutions, renforçant elle-même la transformation des esprits. »*

*(Misrahi, 2009, dans Tarpinian, 2009)*

Malgré les nombreuses injonctions ministérielles et les instructions officielles, l'enseignement musical n'a pas évolué de manière significative et reste largement ancré dans la tradition. De nos jours, certains enseignants adoptent des approches pédagogiques plus interactives et adaptées aux différents styles d'apprentissage des élèves. D'autres intègrent l'utilisation de nouvelles technologies et des logiciels de composition musicale dans leur enseignement. Cependant, ces nouvelles méthodes coexistent encore avec des méthodes plus anciennes. Ce système reflète les tensions présentes dans la société. En effet, les écoles de musique continuent de prôner l'excellence et la sélection pour tous. Platon et Rousseau se demandaient déjà s'il était possible de changer les enseignants sans changer le modèle social. Pour aider les enseignants à surmonter leurs difficultés dans notre système social, les écoles de musique et les conservatoires devront investir dans la formation et s'ouvrir à d'autres domaines artistiques, culturels et éducatifs (Popelard, 2007).

Le projet Démos crée un environnement stimulant pour les enfants en leur offrant des situations d'apprentissage qui suscitent leur intérêt pour la musique et les incitent à explorer d'autres expériences musicales. Cela est particulièrement bénéfique pour les enfants qui n'ont pas eu la chance de grandir dans un environnement familial favorable à la musique. L'apprentissage collectif de la musique dans le cadre de Démos offre également une occasion de socialisation et de renforcement des liens entre les enfants, ce qui peut avoir un impact positif sur leur développement social et émotionnel. Bien que cela n'ait pas été exploré en profondeur dans cette recherche, il serait intéressant de l'aborder lors des travaux futurs.

Les musiciens peuvent éprouver une grande satisfaction personnelle en participant à des projets ayant un impact social positif. Ils peuvent être motivés et fiers de savoir que leur talent musical contribue à améliorer la vie des autres. Toutefois, cela peut également poser des défis, tels que la gestion du temps et l'équilibre entre leur engagement dans des projets sociaux et leurs autres

activités professionnelles. Par conséquent, il est crucial de prendre en compte les obstacles potentiels afin de garantir la pérennité et l'efficacité de ces projets sur le long terme. Certains projets peuvent rencontrer des difficultés de financement ou de durabilité à long terme, ce qui peut affecter l'engagement des musiciens.

Observer Démos, ce dispositif d'éducation musicale orchestrale à vocation sociale depuis son lancement à Mulhouse jusqu'à sa dernière prestation artistique sur scène à Paris, permet de pointer la singularité de ce projet. D'ailleurs, le colloque scientifique que nous avons organisé autour de Démos a également permis de découvrir la flexibilité de ce dispositif qui s'adapte et s'ajuste en fonction des territoires qui l'accueillent. Durant un projet qui s'étale sur trois ans, il y a des liens d'attachements qui s'instaurent entre participants, malgré les aléas et les imprévus. Les moments de partage en ateliers, en *tutti*, en stages et sur scène semblent permettre une déconstruction des représentations favorisant ainsi une co-construction des apprentissages et une innovation dans les pratiques professionnelles.

Dans la première partie de ce travail, est présentée une description de l'organisation de Démos en général et plus particulièrement à Mulhouse. Plusieurs éléments principaux sont abordés : les objectifs de ce projet, ses porteurs, sa pédagogie, ses partenaires, les modalités de sa mise en œuvre, les professionnels impliqués, ainsi que le public concerné par ce dispositif. La décomposition des schémas de relations établies durant ce projet facilite l'étude des processus relationnels et interactionnels. Les contraintes et les difficultés d'organiser, de coordonner et de suivre un tel dispositif sont décrites ; sans oublier l'arrêt sur les principaux temps forts de cette expérience. D'une part, les propos des différents professionnels - soumis à une analyse lexicométrique avec une approche réflexive complémentaire - permettent de mettre en évidence l'articulation complexe entre diverses perceptions et représentations au sein de Démos à Mulhouse. D'autre part, le traitement des réponses des familles et des enfants participant à ce projet présente un aspect global de leurs perceptions. Cette partie évoque le cheminement de Démos à Mulhouse de février 2017 à juin 2019 mais ne décrit en aucune sorte son achèvement. Même si Démos s'est terminé en 2019 à Mulhouse, une nouvelle cohorte appelée Démos 2 a démarré et une passerelle a été mise en place afin de permettre aux enfants de Démos 1 de continuer au conservatoire de Mulhouse.

Il semble judicieux d'insister sur la portée de cette recherche à visée compréhensive qui se limite à la période de vingt-huit mois : de février 2017 à juin 2019. Il est important de souligner que la partie analytique de la phase exploratoire porte sur des discours fondés sur des représentations induisant des mondes lexicaux qui ont été étudiés. Par ailleurs, les corpus

constitués ne concernent que les personnes impliquées dans le projet Démos à Mulhouse ce qui empêche la généralisation de cette étude et de ses résultats. Selon Deschamps et Moliner (2012), « le fait de partager des représentations communes pourrait bien conduire les individus à mettre en œuvre, de manière sensiblement identique, des processus identitaires semblables » (Deschamps et Moliner, 2012, p. 86). Cependant, la réalité des pratiques et des comportements pourrait être différente d'un territoire à un autre.

Il est intéressant également de notifier que les observateurs sur le terrain ont fait au mieux afin de rester objectifs et de prendre note sur le vif. De plus, pour renforcer l'analyse de ces observations, l'utilisation de photos et de vidéos a permis de conserver des éléments qui ne semblaient pas importants au premier abord. En outre, les outils utilisés pour analyser les données recueillies auprès des professionnels, à travers les classes lexicales et l'étude de leurs liens, ainsi que les impressions qu'elles donnent à voir, restent considérables. Ils constituent un appui à l'interprétation des corpus. En outre, au-delà des calculs automatiques (comptage de mots et étude de cooccurrence), il est important de mettre en lumière le cadre théorique et le travail réflexif qui accompagnent cette analyse lexicométrique.

Concernant l'analyse des données relevées par questionnaires auprès des enfants et des familles et au vu du nombre réduit des retours reçus pour cette étude, il aurait été préférable de procéder autrement. L'envergure du projet Démos et le nombre d'acteurs qu'il mobilise auraient demandé des moyens conséquents pour consulter un plus grand panel de familles. Au regard de la temporalité, l'équipe de recherche a donc choisi de travailler avec les médiateurs sociaux. Ces derniers avaient déjà établi des liens avec les familles Démos et leurs enfants, ce qui a facilité la communication et la collecte des informations nécessaires. Puisque les questionnaires étaient l'unique outil utilisé, les réponses des parents et des enfants étaient parfois incomplètes, pour cela elles ne reflètent pas suffisamment ce que ce projet leur a apporté. Ces réponses auraient sans doute gagné à être enrichies. Par conséquent, notre équipe de recherche n'a pas pu effectuer une analyse approfondie. En conséquence, les résultats issus du traitement des questionnaires sont plutôt descriptifs.

Pour la phase exploratoire, cinquante entretiens réalisés auprès des professionnels ont été menés pendant toute la durée du projet, cependant, les questionnaires adressés aux familles et aux enfants ont été administrés peu avant la fin de l'étude, en juin 2019. Par conséquent, les interprétations fournies grâce au traitement des données se rapportent à un moment clé de la recherche. Le rapport individuel/collectif concernant l'apprentissage musical instrumental semble être remis en question à la suite de l'expérience vécue à Mulhouse par les musiciens du

conservatoire et de l'orchestre symphonique. Également, dans cette phase exploratoire de l'étude, les rapports entre le champ social, culturel et éducatif sont interrogés.

Dans la deuxième partie, la phase d'approfondissement de l'étude, la question de recherche centrale est définie comme telle :

*En quoi la participation à Démos Mulhouse influence-t-elle  
l'agir professionnel des musiciens ?*

Notre recherche s'inscrivant depuis le départ dans une optique compréhensive, nous ne cherchons pas à vérifier des hypothèses. Néanmoins nous soumettons une hypothèse permettant de baliser notre investigation afin de clarifier et de répondre à notre question de recherche, à savoir :

*La participation à Démos Mulhouse contribue au développement  
des gestes professionnels des musiciens.*

Ainsi, nous effectuons huit entretiens semi-directifs en 2022 – 2023 avec des musiciens déjà interviewés auparavant dans la phase exploratoire.

Dans la troisième partie, après cette nouvelle collecte de données, nous les confrontons à des éléments théoriques en adoptant une analyse de contenu. Le matériau enregistré a guidé notre choix et fait évoluer la formulation de notre question de recherche. Nous adoptons nécessairement une méthodologie d'approche pour rendre visible et accessible notre processus d'interprétation.

Nous nous inspirons des travaux de Jorro (2002, 2004, 2006, 2007, 2009, 2011, 2013) qui elle-même a puisé dans la pensée de Ricoeur (1985, 1991, 2004) et opéré des transpositions relatives à l'agir professionnel des enseignants à partir de la théorie de l'homme capable, attribuant « un rôle majeur au sujet agissant, compris, non pas comme le simple exécutant de gestes, mais comme l'initiateur de l'action, en mesure d'attester de ses actes » (Jorro, 2011).

Ces différents travaux nous ont servi à avancer dans la compréhension de l'agir professionnel des musiciens au sein de Démos Mulhouse. Notre objectif n'étant pas simplement d'appliquer une théorie existante, mais plutôt de découvrir des significations cachées jusque-là, porteuses de nouveaux savoirs, même modestes. Ainsi, notre travail de recherche offre l'opportunité de rendre explicites des connaissances tacites acquises par les musiciens lors de l'expérience Démos Mulhouse et qui sont rarement exprimées dans le discours.

Il s'agit de présenter un écrit qui englobe les éléments observés et recueillis sur le terrain ainsi que le point de vue et les perceptions des acteurs impliqués. Par la suite, il est question de présenter nos interprétations analytiques.

D'une part, les observations de l'agir enseignant-musicien des musiciens du projet mulhousien constituent un outil précieux pour mieux comprendre la complexité et la singularité de cette profession. Cela permet de saisir la dynamique et les ajustements constants que les enseignants-musiciens doivent faire en situation et dans l'action. Cela peut aider à mieux comprendre les pratiques pédagogiques et à améliorer la formation des futurs enseignants-musiciens, professeurs de musique ou même les futurs instrumentistes.

D'autre part, le conservatoire est un lieu où il est possible d'identifier, de nommer et de classer les grandes formes, genres et modèles didactiques construits dans la longue histoire de la culture professionnelle. En repérant les points communs et les variations entre le conservatoire et les projets innovants, il est possible de mieux comprendre les raisons pour lesquelles, selon les contextes, ces projets fonctionnent ou dysfonctionnent. Cela peut aider à améliorer les pratiques pédagogiques en s'appuyant sur les modèles qui ont fait leurs preuves et en les adaptant aux contextes spécifiques.

En somme, nous constatons que la participation à Démon Mulhouse peut avoir un impact positif sur la pratique professionnelle des musiciens. Cela peut se traduire par l'enrichissement de leurs compétences pédagogiques, le développement de leurs compétences en communication et en relation interpersonnelle, la sensibilisation à la diversité et à l'inclusion, ainsi que l'impact sur leur identité professionnelle. Ce projet peut contribuer à la prise de conscience des enjeux sociaux, à l'amélioration de l'empathie, à la reconnaissance du rôle social de la musique, à l'élargissement des réseaux professionnels et à la satisfaction personnelle. Ce projet innovant pourrait offrir une triple visée pour la recherche et la formation en éducation musicale : une occasion unique de fusionner les pratiques musicales et éducatives, de modifier la manière dont les musiciens perçoivent leur rôle dans la société ainsi que la manière dont ils pourraient contribuer à la démocratisation de la musique.

L'étude de cas de Démon Mulhouse est riche en découvertes mais comporte également des faiblesses dont nous sommes consciente. D'abord, elle représente un engagement dans la durée et donc un investissement en temps qui a été ressenti par les participants et par nous en tant que chercheur. Ensuite, étant donné son caractère singulier et la méthodologie investie, la recherche menée ne peut être transposable dans d'autres contextes. C'est l'étude d'un dispositif particulier,

sur un territoire bien déterminé dans un contexte spécifique. Finalement, au vu des choix opérés au niveau de notre instrumentation et de l'enquête menée, nous ne prétendons pas à une généralisation des résultats. En effet, il y a peu de chances d'avoir suffisamment d'études d'autres cas exactement comparables pour rendre nos conclusions applicables à toute une population. La spécificité, la particularité et la diversité favorisées par l'étude de cas ne font pas bon ménage avec l'universalité (Gagnon, 2012, p. 2-3).

La recherche nous a permis de dégager un certain nombre de perspectives.

Pour commencer, il nous semble intéressant de se pencher sur une nouvelle professionnalité pour les enseignants de musique, qui soit adaptée aux nouveaux contextes, publics et aux nouveaux savoirs. Cela implique de développer de nouvelles formes d'enseignement, de situations et de tâches scolaires, accompagnées par la recherche, afin d'adapter le métier aux évolutions actuelles et de mettre en place des pratiques alternatives.

De surcroît, la recherche a mis en évidence que la participation à un projet social tel que Démos permettait aux musiciens de se sentir utiles et valorisés. Démos ayant ouvert une dimension singulière concernant l'apprentissage musical, nous pouvons faire l'hypothèse que les compétences mises en œuvre sont également singulières. Ainsi, il serait judicieux de travailler sur le sentiment de compétence, et sur les compétences réelles acquises à la suite de la participation des musiciens à Démos.

Un autre volet de la recherche serait de développer la visée praxéologique. En effet, le travail de recherche pourrait continuer en prévoyant de placer les musiciens en auto confrontation face à leur activité professionnelle filmée lors des ateliers et des temps forts de Démos. Ce qui permettrait la conscientisation des gestes professionnels mobilisés et pourquoi pas la découverte de nouveaux gestes liés à l'agir professionnel des musiciens et développés à la suite de la participation à Démos.

Aussi, Démos pourrait être étudié de manière systémique, entendu comme « un modèle complexe et représentatif de la réalité considéré comme un système » (Pourtois et Desmet, 2007, p. 109). Cela permettrait d'envisager la dynamique globale du système. Nous avons constaté que les formes d'engagement des musiciens mais aussi des familles ou des autres acteurs du projet pouvaient être très variables. Il serait intéressant de mener une recherche à propos des formes de participation multidimensionnelle dans le projet Démos. La participation serait-elle liée au sentiment de compétence ? Au pouvoir d'agir dont chacun peut se prévaloir ?



Enfin, malgré le chemin parcouru par Démos depuis son initiation à Paris en 2010, il reste encore un long chemin à traverser avec beaucoup plus de transparence et de cohérence dans les attentes et les réalisations concrètes. Selon Nason (2017), pour évoluer dans un environnement complexe, il est important de faire des ajustements réguliers en utilisant une approche d'essai, d'apprentissage et d'adaptation. Cette approche nécessite de l'expérimentation, de la créativité et une grande tolérance à l'échec plutôt que de se fier uniquement aux connaissances, à l'obéissance et au conformisme (Nason 2017 cité par Landry, 2017). Et si on rêvait de voir se développer un jour, au sein des tous les établissements scolaires partout en France, un accès à la musique instrumentale collective ? Ce rêve réalisé permettrait une alliance entre l'éducatif, le culturel et le social : *in fine* n'est-ce pas ce que Démos cherche à instaurer ?

---

# Pour ne pas finir...

---

En décidant de m'engager dans une recherche doctorale et la rédaction d'une thèse, je ne m'attendais pas à tant de souffrances, de douleurs, d'attentes, d'efforts, d'interrogations, d'angoisses... Je ne m'attendais pas non plus à tant de découvertes, de satisfactions, de partages, de savoirs et de rencontres enrichissantes.

Arrivant au bout de ce cheminement, je me sens un peu confuse : je ressens un soulagement après ces mois, voire ces longues années de travail intense et de stress. Cependant, j'ai également l'impression de ressentir un certain vide, je crains d'éprouver une perte de sens après la remise de la thèse. Est-ce un *baby blues* académique ?

Pour ne pas finir, partir en thèse fut « un voyage vers un monde utopique » (Marcel et Broussal, 2020, p.11). Même après le point final de la conclusion dans cette recherche doctorale, je constate que ce voyage ne s'achève pas. C'est une fin qui marque le début d'autres expériences, d'autres émotions, d'autres aventures.

Je termine mes propos en empruntant une citation au philosophe et écrivain libanais Khalil Gibran qui nous invite à réveiller et révéler les connaissances innées qui sommeillent en nous. Ainsi, la recherche continue...

*« Personne ne peut vous apprendre quoi que ce soit qui ne repose  
déjà au fond d'un demi-sommeil dans l'aube de votre connaissance »  
(Gibran, 2004, p. 74)*

---

# Résumé

---

Mots clés : éducation musicale orchestrale, vocation sociale, perceptions, gestes professionnels.

Cette thèse s'intéresse aux musiciens en posture d'enseignants dans le cadre d'un Dispositif d'éducation musicale et orchestrale à vocation sociale (Demos), piloté par la Philharmonie de Paris se déployant depuis 2010 au niveau national et international. La ville de Mulhouse s'est engagée dans ce projet de février 2017 à juin 2019 et de septembre 2019 à juin 2021.

En immersion durant trois ans dans les sept ateliers mulhousiens, nous avons cherché à comprendre les répercussions de la participation à Demos sur les personnes impliquées dans ce dispositif. Les observations recueillies, ainsi que les questionnaires et les entretiens semi-directifs en direction des responsables et coordinateurs de Demos, des professionnels artistiques et médiateurs sociaux engagés, des enfants et de leurs familles, ont permis de rendre compte de leurs perceptions et de la complexité et la dynamique de leurs expériences partagées. Cette étude qualitative met notamment en lumière l'influence de la participation à Demos, dans sa version mulhousienne, sur l'agir professionnel des intervenants artistiques en particulier les musiciens. L'analyse du discours de ces derniers révèle une posture réflexive tournée vers soi et vers autrui. Les musiciens ont dû déconstruire leurs représentations relatives à la pédagogie collective, apprendre et/ou réapprendre un modèle de fonctionnement différent du modèle classique traditionnel.

Malgré les contraintes et les difficultés relevés par certains musiciens, Demos Mulhouse est décrit comme un espace d'échanges réciproques et d'émulation collective.

---

# Abstract

---

Keywords: orchestral music education, social vocation, perceptions, professional gestures.

The present thesis aims at musicians that are instructors within a scheme for musical and orchestral education with a social vocation (Demos), guided since 2010 by the Philharmonie de Paris, that is deployed at national and international levels. The city of Mulhouse was involved in this project from February 2017 to June 2019, then from September 2019 to June 2021. Deeply involved for three years in the seven Mulhouse workshops, we sought to understand the repercussions of the participation to Demos on the people included in this system. The collected observations, questionnaires and semi-structured interviews encompassing people in charge, Demos coordinators, artistic professionals, engaged social mediators, as well as children and their families, have allowed the reporting of their perceptions, and the complexity and dynamics of their shared experiences. The present qualitative study mainly highlights the influence of the participation to Demos, in its Mulhouse's version, on the professional action of artistic contributors, mainly musicians. The discourse analysis of the latter unveils a reflective posture oriented towards oneself and towards others. The musicians had to deconstruct their representations related to collective pedagogy, learn and / or relearn a working model different from the classical traditional one. Despite all the constraints and difficulties encountered by some musicians, Demos Mulhouse is described as a reciprocal exchange and collective emulation space.

---

# Bibliographie

---

1. Abdallah-Preteuille, M., & Porcher, L. (2005). *Education et communication interculturelle*. Presses Universitaires de France.
2. Abric, J.-C. (2005). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. In *Méthodes d'étude des représentations sociales* (p. 59-80). ERES; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/eres.abric.2003.01.0059>
3. Adenot, P. (2008). *Les musiciens d'orchestre symphonique* (L'Harmattan).
4. Adenot, P. (2011). La problématique du passage de l'individuel au collectif dans la carrière des instrumentistes d'orchestre symphonique. *Sciences humaines combinées*, 7.
5. Alin, C. (2010). La Geste Formation : Gestes professionnels et analyse des pratiques. *La Geste Formation*, 1-242.
6. Alphandéry, P., & Bobbé, S. (2014). La recherche au subjectif imparfait. *Communications*, 94(1), 5-14. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/commu.094.0005>
7. Alter, N. (2010). *Donner et prendre : La coopération en entreprise* (Vol. 238). La découverte Paris.
8. André, N. (2019). La motivation personnelle et l'adhésion à une pratique régulière d'activité physique. In M. Audiffren (Éd.), *Créativité, motivation et vieillissement : Les sciences cognitives en débat* (p. 91-106). Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/books.pur.61129>
9. Aubin-Auger, I., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A.-M., Imbert, P., & Letrilliart, L. (2008). Introduction à la recherche qualitative. *Exercer*, 84(19), 142-145.
10. Auster, P. (s. d.). 4. ANALYSE DES DONNÉES. *MOTS-CLÉS*.
11. BACHELARD, G. (1968). La formation de l'esprit scientifique. Paris, Vrin, 1975 (9e édition).<< Epistemologie et histoire des sciences>>. *Revue de synthèse*, 49-51.
12. Barbier, J.-M. (2018). *Expérience, transformation de soi, construction du moi, affirmation du je*.
13. Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2e éd.). PUF.

14. Baril, E., & Garnier, B. (2015). Utilisation d'un outil de statistiques textuelles. *IRaMuteQ 0.7 alpha 2 Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*. [www.iramuteq.org](http://www.iramuteq.org)
15. Bartlett, F. C. (1932). *Remembering : A study in experimental and social psychology*. Cambridge University Press. Cambridge.
16. Bélair, L. M. (2009). Formes plurielles de la reconnaissance professionnelle. *La reconnaissance professionnelle en éducation: Évaluer, valoriser, légitimer*, Ottawa: Presses de l'université d'Ottawa, 41-60.
17. Bender, C. (1998). *Sage publications*, 181-195.
18. Bensaïd, M. (s. d.). *Réflexions sur le rapport entre les méthodes traditionnelles d'enseignement et l'apprentissage musical*.
19. Berbaum, J. (1998). *Développer la capacité d'apprendre*. ESF.
20. Berthelot, J.-M. (1998). Le corps contemporain : Figures et structures de la corporéité. *Recherches sociologiques*, 29, 7-18.
21. Biget, A. (1998). *Une pratique de la pédagogie de groupe : Dans l'enseignement instrumental* (Cité de la Musique).
22. Bishop, C. (2011). *La pédagogie de groupe dans le cadre du cours de formation musicale* [Cefedem]. [cefedem-aura.org](http://cefedem-aura.org)
23. Bisson, D., & Gagnon, C. (2004). L'instrumentation spécifique à la recherche en design : Explorer l'expérience de l'environnement matériel. *La recherche qualitative, Hors-Série*, 2, 38-60.
24. Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : Description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
25. Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*, éditions de Minuit. Paris, 475s.
26. Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*. Minuit.
27. Bourg, A., & Guillot, G. (2015). La didactique de la musique au sein des didactiques disciplinaires : Emprunts et comparatismes. *Recherche en éducation musicale*, 32, 43-69.

28. Brodeur, M., Deaudelin, C., & Bru, M. (2005). Introduction : Le développement professionnel des enseignants : Apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14.
29. Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques, la pensée sauvage*. Grenoble, Francia.
30. Brown, M. (2008). Comfort zone : Model or metaphor? *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 12, 3-12.
31. Brun, J.-P., & Dugas, N. (2005). La reconnaissance au travail : Analyse d'un concept riche de sens. *Gestion*, 30(2), 79-88. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/riges.302.0079>
32. Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3-3, 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
33. Carnus, M. F., Vincent, V., Therriault, G., Baillet, D., & Mosconi, N. (2019). *Rapport au(x) savoir(s) et formation des enseignants*. De Boeck Supérieur. <https://books.google.fr/books?id=zy2bDwAAQBAJ>
34. Cattacin, S. (2001). Réciprocité et échange. *Revue internationale de l'économie sociale*, 279, 71-82. Érudit. <https://doi.org/10.7202/1023755ar>
35. Cavaco, C. (2020). Biographisation et reconnaissance des acquis de l'expérience. *Éducation Permanente*, 1, 113-120.
36. Chalmel, L. (2016). Approches européennes comparées en santé familiale et infantile. *La prévention toujours en re-création: À l'école de la PMI*, 19-47.
37. Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir : Éléments pour une théorie*. Anthropos : Diffusion, Economica.
38. Charlot, B. (1999). Le rapport au savoir. In J. Bourdon & C. Thelot (Éds.), *Éducation et formation* (p. 17-34). CNRS Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.editions-cnrs.31266>
39. Chevrier, J., & Charbonneau, B. (2002). Le savoir-apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de David Kolb. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 287-324. <https://doi.org/10.7202/000124ar>

40. Cifali, M. (2018). *S'engager pour accompagner : Valeurs des métiers de la formation*. PUF.
41. Cizeron, M. (2010). *Le geste professionnel comme concept et outil d'analyse*. Presses de l'université Blaise Pascal.
42. Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : Une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 2-1, Article 2-1. <https://doi.org/10.4000/pistes.3833>
43. Combessie, J.-C. (2007). II. L'entretien semi-directif. In *La méthode en sociologie* (Cairn.info; p. 24-32). La Découverte. <https://www.cairn.info/la-methode-en-sociologie--9782707152411-page-24.htm>
44. Cros, F., & Raïsky, C. (2010). Référentiel. *Recherche et formation*, 64, 105-116.
45. de Casterlé, B. D., Gastmans, C., Bryon, E., & Denier, Y. (2012). QUAGOL: A guide for qualitative data analysis. *International journal of nursing studies*, 49(3), 360-371.
46. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 49(1), 24-34. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.24>
47. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2013). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.
48. Deltand, M. (2010). *Les musiciens enseignants au risque de la transmission : Donner le la*. Harmattan.
49. Deltand, M. (2015). La construction de l'identité professionnelle à l'épreuve de la formation : Le cas des étudiants belges se formant à enseigner l'éducation musicale. *Les Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique*, 15(1), 33-43. <https://doi.org/10.7202/1033793ar>
50. Demange, É., Hahn, K., & Lartigot, J.-C. (2006). *Apprendre la musique ensemble : Les pratiques collectives de la musique, base des apprentissages instrumentaux*. Symétrie.
51. Dépelteau, F. (2010). *La démarche d'une recherche en sciences humaines : De la question de départ à la communication des résultats*. De Boeck Supérieur.



52. Des langues, M. E. D., & Tantardini, m. (2020). *Influences et dynamiques motivationnelles à utiliser une application d'apprentissage autonome et mobile d'une langue étrangère par des travailleurs adultes*.
53. Deschamps, J.-C., & Moliner, P. (2012). *L'identité en psychologie sociale : Des processus identitaires aux représentations sociales*. Colin.
54. Develay, M. (1987). A propos de la transposition didactique en sciences biologiques. *Aster*, 4(1), 119-138. <https://doi.org/10.4267/2042/9179>
55. Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement : Pour une épistémologie scolaire*. ESF.
56. Dubet, F., & Martuccelli, D. (2014). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Média Diffusion.
57. Dupuy, C., & Soulé, Y. (2021). Les gestes professionnels dans le modèle de l'agir enseignant : Les atouts d'un concept pour la recherche et la formation en didactique du français. *Pratiques*, 189-190. <https://doi.org/10.4000/pratiques.10099>
58. Duvillard, J. (2014). « *L'introspection gestuée* »-*La place des gestes et micro-gestes professionnels dans la formation initiale et continue des métiers de l'enseignement*. Lyon 1.
59. Eneau, J. (2011). *Professionaliser les métiers de la formation à l'Université : De la "formation de formateurs" à la "formation à distance"*. Editions Peisaj.
60. Fantapié, H.-C. (2005). *Le chef d'orchestre : Art et technique*. Harmattan.
61. Figari, G. (2008). L'évaluation des dispositifs éducatifs. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 77-93.
62. Foucault, M. (1977). Le jeu de Michel Foucault. *Ornicar, Bulletin périodique du champ freudien*, 10.
63. Gagnon, É. (1997). De la pureté du don. Contribution à un débat. *Anthropologie et Sociétés*, 21(1), 9-23. Érudit. <https://doi.org/10.7202/015457ar>
64. Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche* (2nd ed). Presses de l'Université du Québec.
65. Galvani, P. (2004). L'exploration des moments intenses et du sens personnel des pratiques professionnelles. *Interactions*, 8(2), 95-121.

66. Gibran, K. (2004). *Le Prophète ; Le Jardin du Prophète; La Mort du Prophète*. Editions La Part Commune.
67. Gillie-Guilbert, C. (2001). « Et la voix s'est faite chair... ». Naissance, essence, sens du geste vocal. *Cahiers d'ethnomusicologie. Anciennement Cahiers de musiques traditionnelles*, 14, Article 14.
68. Giordan, A. (1998). *Apprendre!* Belin.
69. Giorgi, A. (1975a). An application of phenomenological method in psychology. *Duquesne studies in phenomenological psychology*, 2, 82-103.
70. Giorgi, A. (1975b). Convergence and divergence of qualitative and quantitative methods in psychology. *Duquesne studies in phenomenological psychology*, 2, 72-79.
71. Goffman, E. (1949). Presentation of self in everyday life. *American Journal of Sociology*, 55, 6-7.
72. Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales* (11e éd). Dalloz.
73. Grivet Bonzon, C., Mili, I., & Rickenmann Del Castillo, R. C. (2018). *Pour une analyse didactique de la formation instrumentale et vocale*. *Revue de la littérature et démarche de problématisation des rapports musicien-instrument-oeuvre*.
74. Grou, J. (2018). *Chemins pour apprendre : Pédagogies et pratiques éducatives à tout âge*.
75. Guillaud, P. (1988). L'essence du kairos. *Revue des Études Anciennes*, 90(3), 359-371. <https://doi.org/10.3406/rea.1988.4341>
76. Habermas, J. (1985). *The theory of communicative action: Volume 1 : Reason and the rationalization of society* (Vol. 1). Beacon press.
77. Halpern, C. (2013). Parcours de la reconnaissance. Trois études, de Paul Ricœur. In *La reconnaissance* (p. 16-17). Éditions Sciences Humaines ; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/sh.colle.2013.01.0016>
78. Héber-Suffrin, C., Frackowiak, P., & Grelet, E. (2016). *Apprendre par la réciprocité : Réinventer ensemble les démarches pédagogiques*. Chronique sociale.
79. Hénaff, M. (2010). Mauss et l'invention de la réciprocité. *Revue du MAUSS*, 36(2), 71-86. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/rdm.036.0071>

80. Hert, P. (1999). Internet comme dispositif hétérotopique. *Hermès, La Revue*, 3(25), 93-107.
81. Hunsmann, M. (2015). *Devenir chercheur : Écrire une thèse en sciences sociales* (Vol. 29). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
82. Jodelet, D. (1989). *Folies et représentations sociales* (1re éd). Presses universitaires de France.
83. Jodelet, D. (2003). 1. Représentations sociales : Un domaine en expansion. In *Les représentations sociales: Vol. 7e éd.* (p. 45-78). Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/puf.jodel.2003.01.0045>
84. Jorro, A. (2002). Écrire en formation. *Les Cahiers de pédagogie expérimentale*, 11-12, 11-31.
85. Jorro, A. (2004). Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociation. *Le français: discipline singulière, plurielle ou transversale*.
86. Jorro, A. (2007). *Évaluation et développement professionnel*. l'Harmattan.
87. Jorro, A. (2009). La construction de l'éthos professionnel en formation alternée. *Travail et Apprentissages*, 3(1), 13-25. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/ta.003.0013>
88. Jorro, A. (2011). Comprendre l'agir professionnel en éducation et en formation avec Ricœur. *Paul Ricoeur et la question éducative*, 155-166.
89. Jorro, A. (2016). Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport -eJRIEPS*, 38. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.906>
90. Jorro, A. (2006). L'agir professionnel de l'enseignant. *Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation-CNAM*.
91. Jorro, A., & Crocé-Spinelli, H. (2010). Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative. *Pratiques*, 145-146, 125-140. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1527>
92. Jorro, A., & Wittorski, R. (2013). De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 46(4), 11-22. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/lse.464.0011>

93. Juskenaite, A., Becquet, C., Eustache, F., & Quinette, P. (2016). L'identité : Une représentation de soi qui accommode la réalité. *Revue de neuropsychologie*, 8(4), 261-268. Cairn.info. <https://doi.org/10.1684/nrp.2016.0397>
94. Kagan, D. M. (1992). Implication of research on teacher belief. *Educational psychologist*, 27(1), 65-90.
95. Labelle, J.-M. (1996). *La réciprocité éducative* (1re éd). Presses universitaires de France.
96. Labelle, J.-M. (2017). *Apprendre les uns des autres : La réciprocité source d'éducation mutuelle*. L'Harmattan.
97. Lahlou, S. (2005). L'exploration des représentations sociales à partir des dictionnaires. In *Méthodes d'étude des représentations sociales* (p. 37-58). ERES; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/eres.abric.2003.01.0037>
98. Landry, S. (2017). L'amélioration continue pour construire l'organisation apprenante. *Gestion*, 42(4), 96-99. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/riges.424.0096>
99. Le Boterf, G. (2002). De quel concept de compétence avons-nous besoin. *Soins cadres*, 41, 1-3.
100. Le Larousse. (s. d.). In *Le Petit Larousse*. Consulté 5 mai 2017, à l'adresse [www.larousse.fr](http://www.larousse.fr)
101. Le Run, J.-L. (2014). Intersubjectivité et empathie : Les miroirs, la musique et la danse. *Enfances & Psy*, 62(1), 16-28. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/ep.062.0016>
102. Legault, G. A. (2003). *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme* (Vol. 9). PUQ.
103. Lerner, S. (2009). Entre le soi-musicien et le soi-enseignant : Conflit et mécanismes de dégageement chez le professeur d'Éducation musicale: *Cliopsy*, N° 2(2), 77-92. <https://doi.org/10.3917/cliop.002.0077>
104. Leroy, J.-L. (2015). Le positionnement de la science de l'éducation musicale. *Cahiers d'information sur la recherche en éducation musicale*, 32, 15-41.
105. Leutenegger, F., & Saada-Robert, M. (Éds.). (2002). *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation* (1re éd). De Boeck.

106. Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Education permanente. Regards multiples sur les nouveaux dispositifs de formation*, 143-155.
107. Livian, Y. (2015). *Initiation à la méthodologie de recherche en SHS*.
108. MacCall, G. J., & Simmons, J. L. (1978). *Identities and interactions: An examination of human associations in everyday life*. Free Press; Collier-Macmillan.
109. Manoury, P. (2018). L'invention de la musique : Peut-on définir un sens musical ? *La lettre du Collège de France*, 42-43, 7. <https://doi.org/10.4000/lettre-cdf.3729>
110. Marcel, J.-F., & Broussal, D. (2020). *Je pars en thèse : Conseils épistolaires aux doctorants*. Cepaduès-éditions.
111. Marchand, C. (2009). Pour une didactique de l'art musical. *Pour une didactique de l'art musical*, 1-312.
112. Marchand, P., & Ratinaud, P. (2012). L'analyse de similitude appliquée aux corpus textuels : Les primaires socialistes pour l'élection présidentielle française (septembre-octobre 2011. *Actes des 11eme Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles*, 687-699.
113. Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage publications.
114. Masciotra, D. (2017). La compétence : Entre le savoir agir et l'agir réel. Perspective de l'énaction. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, vol. 19, n° 1, Article 19, n° 1. <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.2888>
115. Masciotra, D., Roth, W.-M., & Morel, D. (2008). Introduction. In *Énaction. Apprendre et enseigner en situation* (p. 11-18). De Boeck Supérieur; Cairn.info. <https://www.cairn.info/enaction-apprendre-et-enseigner-en-situation--9782804159139-p-11.htm>
116. Mauss, M. (2012). *Techniques, technologie et civilisation*. Presses universitaires de France.

117. McClellan, E. (2017). A social-cognitive theoretical framework for examining music teacher identity. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 16(2).
118. Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives : Méthodes en sciences humaines*. De Boeck Université.
119. Molinari, L., & Speltini, G. (2007). Représentations sociales de la responsabilité éducative. *Bulletin de psychologie*, Numéro 488(2), 99-113. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/bupsy.488.0099>
120. Montandon, F. (2013). Le mouvement des orchestres de jeunes au Venezuela, un programme éducatif et social. *Le sujet dans la cité*, 4(2), 253-265. <https://doi.org/10.3917/lsdlc.004.0253>
121. Moscoso, J. N. (2013). Et si l'on osait une épistémologie de la découverte ? La démarche abductive au service de l'analyse du travail enseignant. *Penser l'éducation*, 33, 57-80.
122. Moussaoui, A. (2012). Observer en anthropologie : Immersion et distance. *Contraste*, 36(1), 29-46.
123. Mucchielli, A. (2015). L'Identité individuelle et les contextualisations de soi. *Le Philosophoire*, 43(1), 101-114. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/phoir.043.0101>
124. Mucchielli, R. (2007). *Le travail en équipe : Clés pour une meilleure efficacité collective*. ESF Éditeur.
125. Paillé, P. (2007). La recherche qualitative : Une méthodologie de la proximité. *Problèmes sociaux*, 3.
126. Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). Chapitre 11—L'analyse thématique. In *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (p. 231-314). Armand Colin; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2012.01.0231>
127. Paillé, P., & Mucchielli, A. (2013). *L'analyse qualitative en sciences sociales et humaines*. (3e éd). Paris: Armand Colin.
128. Paillé, P., & Mucchielli, A. (2016). Chapitre 11. L'analyse thématique. In *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales: Vol. 4e éd.* (p. 235-312). Armand Colin; Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/arco.paill.2016.01.0235>

129. Parrini-Alemanno, S. (2007). Contexte et contextualisation dans l'approche qualitative de la communication organisationnelle. *Recherche Qualitative*, 3, 335-349.
130. Paul, M. (2019). *L'accompagnement : Une posture professionnelle spécifique*.
131. Peeters, H., & Charlier, P. (1999). Contribution à une théorie du dispositif. *Hermès*, 25(3), 15-23.
132. Péraya, D., & Charlier, B. (2007). *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation*. De Boeck,.
133. Perrenoud, M., & Sainsaulieu, I. (2018). Pour ne pas en finir avec l'identité au travail. *sociologies*, 21, 45Z.
134. Perrenoud philippe. (2001). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *persee*, 36(1), 131-162.
135. Pesce, S. (2018). Introduction. Identités musicales, identités musicales. *Spécificités*, 11(1), 4-16. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/spec.011.0004>
136. Piaget, J. (1967). *Logique et connaissance scientifique..* (Vol. 22, Numéro 4, p. 483-484). Gallimard.
137. Poirier, P. (2016). *Le moment éducatif: Le pouvoir d'agir au risque de la rencontre*. Chronique sociale.
138. Popelard, M.-H. (2007). *SENSIBILISER À L'ART LES TOUT-PETITS*. Recherche en éducation musicale.
139. Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (2007). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Editions Mardaga.
140. Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (s. d.). Paris, Dunod, 3eme éd, 2006. *Manuel de recherche en sciences sociales*.
141. Raab, R. (2015). Quelles opérations de recherche dans une démarche inductive inspirée de l'analyse par catégories conceptualisantes? *Recherches qualitatives*, 34(1), 122-142. <https://doi.org/10.7202/1084517ar>
142. Raffnsoe, S. (2008). Qu'est-ce qu'un dispositif? L'analytique sociale de Michel Foucault. *Symposium*, 12(1), 44-66.

143. Regnard, F. (2011a). Musicien et enseignant : Une identité unique en formation. *Recherche & formation*, 68, 135-166.
144. Regnard, F. (2011b). Musicien et enseignant. Une identité unique en formation. *Recherche & formation*, 68(3), 135-166. Cairn.info. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1584>
145. Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013). Transposition didactique. In *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (Cairn.info; p. 221-226). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/dictionnaire-des-concepts-fondamentaux-des-didacti--9782804169107-page-221.htm>
146. Revel, M. (2004). Un changement mesuré. *XV AGRH Convention, Montreal, Canada. AGRH*.
147. Ribau, C., Lasry, J.-C., Bouchard, L., Moutel, G., Hervé, C., & Marc-Vergnes, J.-P. (2005). La phénoménologie : Une approche scientifique des expériences vécues. *Recherche en soins infirmiers*, 81(2), 21-27. <https://doi.org/10.3917/rsi.081.0021>
148. Ricoeur, P. (2004). Parcours de la reconnaissance [Recognition course]. *Trois études, Paris: Stock*.
149. Rimé, B. (2009). Chapitre 3. Pour comprendre les émotions. In *Le partage social des émotions* (p. 67-84). Presses Universitaires de France; Cairn.info. <https://www.cairn.info/le-partage-social-des-emotions--9782130578543-p-67.htm>
150. Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. Basic Books New York.
151. Simonet, P. (2016). Regard sur des extraits vidéo d'enseignants en activité avec leurs élèves : Qu'en dire et qu'en faire dans une perspective de développement des gestes de métier? *Analyses croisées autour d'un même corpus: les gestes des enseignants comme objets d'étude et objet de formation*.
152. Soparnot, R. (2013). Les effets des stratégies de changement organisationnel sur la résistance des individus. *Recherches en Sciences de Gestion*, 4(97), 23-43.
153. Stern, D. N. (1999). Vitality contours : The temporal contour of feelings as a basic unit for constructing the infant's social experience. *Early social cognition: Understanding others in the first months of life*, 67-80.



154. Stoloff, S., Spallanzani, C., & Brunelle, J.-P. (2016). Le cycle de Kolb appliqué à un processus de supervision pédagogique classique : Perceptions des supervisés à propos du dispositif d'accompagnement. *Approches inductives*, 3(1), 125-156.
155. Swann Jr, W. B., & Bosson, J. K. (2010). Self and identity. *Handbook of social psychology*.
156. Tarpinian, A. (2009). *Idées-Forces pour le XXIe siècle*. Chronique sociale.
157. Teko-Ahatefou, L. A. (2012). *Influence of occupational socialization on occupational identity and the perspectives and practices of the applied professor*. The University of Alabama.
158. Terrien, P. (2014). De la musique à l'enseignement : La transposition didactique. *La Revue du Conservatoire*, 3, <http://larevue.conservatoiredeparis.fr/index.php?id=900>.
159. Terrien, P. (2016). *Réflexions didactiques sur l'enseignement musical*.
160. Tomás, J.-L., Simonet, P., Clot, Y., & Fernandez, G. (2009). Le corps : L'œuvre du collectif de travail. *Corps*, 6(1), 23-30. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/corp.006.0023>
161. Vançon, R. (2011). *Enseigner la musique, un défi*. Harmattan.
162. Weber, M. (1995). *Economie et société (tome 1)* Paris : Presses pocket coll. *Agora (1ère édition 1922)*.
163. Wenger, E., McDermott, R. A., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice : A guide to managing knowledge : Harvard business press*.

---

# Table des illustrations

---

FIGURE 1 DEPLOIEMENT NATIONAL DE DEMOS EN 2022-2023 ET LES BENEFICES DU PROJET....	19
FIGURE 2 ORGANISATION DE DEMOS MULHOUSE .....	27
FIGURE 3 ORGANIGRAMME DE DEMOS MULHOUSE.....	28
FIGURE 4 CONSTRUCTION DE LA POSTURE PROFESSIONNELLE DU MUSICIEN .....	32
FIGURE 5 MONDE DU MUSICIEN ENSEIGNANT .....	33
FIGURE 6 DEMOS MULHOUSE ET LE KECAK BALINAIS .....	40
FIGURE 7 PRINCIPALES ETAPES DU PROJET DEMOS.....	58
FIGURE 8 INDEX DES PRINCIPALES DONNEES DE LA PHASE EXPLORATOIRE.....	65
FIGURE 9 NUAGE DE MOTS AVEC LES FORMES ACTIVES DU CORPUS DES COORDINATEURS .....	68
FIGURE 10 NUAGE DE MOTS AVEC DES FORMES ACTIVES DU CORPUS DES INTERVENANTS ARTISTIQUES.....	69
FIGURE 11 NUAGE DES MOTS AVEC DES FORMES ACTIVES DU CORPUS DES MEDIEATEURS SOCIAUX .....	70
FIGURE 12 ANALYSE DE SIMILITUDES DES FORMES ACTIVES DANS LE CORPUS DES COORDINATEURS .....	73
FIGURE 13 ANALYSE DE SIMILITUDES DES FORMES ACTIVES DANS LE CORPUS DES MEDIEATEURS SOCIAUX.....	74
FIGURE 14 ANALYSE DE SIMILITUDES DES FORMES ACTIVES DANS LE CORPUS DES INTERVENANTS ARTISTIQUES.....	75
FIGURE 15 CLASSIFICATION DU CORPUS DES COORDINATEURS SELON LA METHODE REINERT. .	77
FIGURE 16 PLAN ISSU DE L'ANALYSE FACTORIELLE DES CORRESPONDANCES REPRESENTANT LES FORMES ACTIVES (CORPUS DES COORDINATEURS).....	79
FIGURE 17 CLASSIFICATION DU CORPUS DES MEDIEATEURS SOCIAUX SELON LA METHODE REINERT. .....	81
FIGURE 18 ANALYSE FACTORIELLE DES CORRESPONDANCES REPRESENTANT LES FORMES ACTIVES (CORPUS DES MEDIEATEURS SOCIAUX) .....	82

FIGURE 19 CLASSIFICATION DU CORPUS DES INTERVENANTS ARTISTIQUES SELON LA METHODE REINERT .....	83
FIGURE 20 ANALYSE FACTORIELLE DES CORRESPONDANCES REPRESENTANT LES FORMES ACTIVES (CORPUS DES INTERVENANTS ARTISTIQUES) .....	84
FIGURE 21 GRAPHE DU MOT DEMOS DANS LE CORPUS DES COORDINATEURS .....	85
FIGURE 22 CONCORDANCIER DU MOT DEMOS DANS LE CORPUS DES COORDINATEURS .....	86
FIGURE 23 GRAPHE DU MOT DEMOS DANS LE CORPUS DES MEDIATEURS SOCIAUX .....	87
FIGURE 24 EXTRAIT DU CONCORDANCIER DE DEMOS DANS LE CORPUS DES MEDIATEURS SOCIAUX .....	87
FIGURE 25 GRAPHE DU MOT DEMOS DANS LE CORPUS DES INTERVENANTS ARTISTIQUES .....	88
FIGURE 26 CONCORDANCIER DU MOT DEMOS DANS TOUS LES SEGMENTS DU CORPUS DES INTERVENANTS ARTISTIQUES.....	88
FIGURE 27 REPARTITION DES PARENTS SELON LEUR SEXE ET SELON L'ECOLE ET L'INSTRUMENT DE LEUR ENFANT .....	92
FIGURE 28 REPONSES DES PARENTS SUR "QUE SIGNIFIE DEMOS POUR MOI" .....	92
FIGURE 29 REPARTITION DES ENFANTS SELON LEUR SEXE, LEUR ECOLE ET LEUR INSTRUMENT. 97	
FIGURE 30 REPARTITION DES REPONSES CONCERNANT LA MOTIVATION DES ENFANTS .....	97
FIGURE 31 SELON LA FINALITE SCIENTIFIQUE (MARSHALL ET ROSSMANN, 1995, p. 41) .....	103
FIGURE 32 PHOTO DU STAGE DE FEVRIER 2017 - DEMOS MULHOUSE.....	105
FIGURE 33 TUTTI DU 28 MARS 2017 - DEMOS MULHOUSE .....	105
FIGURE 34 REPRISE DE LA “MATRICE DE L'AGIR DU PROFESSEUR” (JORRO, 2006) .....	110
FIGURE 35 MULTI-AGENDA DE PREOCCUPATIONS ENCHASSEES (BUCHETON ET SOULE, 2009) 119	
FIGURE 36 QUATRE PRATIQUES DE RECONNAISSANCE AU TRAVAIL (BRUN & DUGAS, 2005)..	124
FIGURE 37 PROFESSIONNALISATION ET RECONNAISSANCE PROFESSIONNELLE (JORRO & WITTORSKI, 2013).....	126
FIGURE 38 DIFFERENTS ANGLES DE L'IDENTITE D'UN ETRE HUMAIN (JUSKENAITE ET AL., 2016) .....	128

FIGURE 39 SYNTHÈSE DU CADRE DE LA RECHERCHE DE LA PHASE EXPLORATOIRE A LA PHASE APPROFONDIE .....	133
FIGURE 40 SCHEMA RECAPITULATIF DE LA METHODOLOGIE .....	134
FIGURE 41 CARACTERISTIQUES DES PERSONNES SOLLICITEES POUR UN ENTRETIEN .....	136
FIGURE 42 CARACTERISTIQUES DES PERSONNES INTERVIEWEES .....	137
FIGURE 43 CYCLE SPECIALISE OU CEPI SANCTIONNE PAR LE DEM .....	139
FIGURE 44 REFERENTIEL DU DIPLOME D'ÉTAT DE PROFESSEUR DE MUSIQUE .....	140
FIGURE 45 COMPETENCES ASSOCIEES AUX ACTIVITES DU PREMIER AXE DU REFERENTIEL .....	144
FIGURE 46 MISSIONS DES INTERVENANTS MUSICAUX (SITE DE LA PHILHARMONIE DE PARIS). 145	
FIGURE 47 PROFIL PROFESSIONNEL (SITE DE LA PHILHARMONIE DE PARIS) .....	145
FIGURE 48 AXIOLOGIE ET DIDACTISATION - LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE DE DEVELAY ....	149
FIGURE 49 SYNTHÈSE DES APPROCHES DU RAPPORT AU(X) SAVOIR(S) (CARNUS ET AL., 2019). .....	153
FIGURE 50 RECAPITULATIF DE LA DEMARCHE QUALITATIVE DE LA RECHERCHE .....	155
FIGURE 51 CODAGE DE L'ENTRETIEN NUMERO 5 AVEC LE LOGICIEL MAXQDA .....	162
FIGURE 52 VERIFICATION DES SEGMENTS ASSOCIES AU MEME CODE.....	163
FIGURE 53 SCHEMATISATION DE LA LISTE DES CODES ATTRIBUES AUX SEGMENTS DE TOUS LES ENTRETIENS RETENUS POUR L'ENQUETE .....	164
FIGURE 54 NAVIGATEUR DE LA MATRICE DES CODES .....	165
FIGURE 55 NAVIGATEUR DE LA MATRICE DES CODES DES DEUX ENTRETIENS D'UN MEME MUSICIEN .....	166
FIGURE 56 SCHEMA INSPIRE DE LA MATRICE DE L'AGIR PROFESSIONNEL DE JORRO (2006) .....	169
FIGURE 57 REPRISE DU SCHEMA DE L'AGIR PROFESSIONNEL AXEE SUR LA PAROLE .....	170
FIGURE 58 REPRISE DU SCHEMA DE L'AGIR PROFESSIONNEL AXEE SUR LA PENSEE .....	173
FIGURE 59 REPRISE DU SCHEMA DE L'AGIR PROFESSIONNEL AXEE SUR L'ACTION .....	182
FIGURE 60 REPRISE DU SCHEMA DE L'AGIR PROFESSIONNEL AXEE SUR LA RELATION .....	188

FIGURE 61 MATRICE DU RECAPITULATIF RELATIF AUX GESTES PROFESSIONNELS DES MUSICIENS DE DEMOS MULHOUSE .....	196
FIGURE 62 RECAPITULATIF DES RESULTATS RELATIFS A LE RECONNAISSANCE PROFESSIONNELLE DANS LES PROPOS DES MUSICIENS DE DEMOS MULHOUSE, INSPIREE DES TRAVAUX DE JORRO (2006) .....	212
FIGURE 63 RAISONS DE LA PARTICIPATION DES MUSICIENS A DEMOS MULHOUSE .....	218
FIGURE 64 SCHEMA TRIANGULAIRE (HEBER-SUFFRIN ET AL., 2016, P. 21 ET P.43) .....	224

---

# Liste des annexes

---

*Cette liste respecte la numérotation des pages comme elle figure dans le volume annexé à la thèse.*

<b>Remerciements</b> .....	Erreur ! Signet non défini.
<b>Sommaire</b> .....	Erreur ! Signet non défini.
<b>Annexes</b> .....	Erreur ! Signet non défini.
<b>Annexe I</b> .....	Erreur ! Signet non défini.
<b>Liste des séances d'observations effectuées en 2017</b> .....	Erreur ! Signet non défini.
<b>Annexe II</b> .....	Erreur ! Signet non défini.
<b>Colloque : Démos un tiers-espace de réciprocité et d'émancipation</b>	Erreur ! Signet non défini.
<b>Annexe III</b> .....	Erreur ! Signet non défini.
<b>Valise pédagogique en lien avec Démos - Références et ressources</b>	Erreur ! Signet non défini.
<b>Carnet de route de Démos à Mulhouse</b> .....	Erreur ! Signet non défini.
<b>Annexe VI</b> .....	Erreur ! Signet non défini.
<b>Contrat individuel Démos pour enfant en difficulté</b> .....	Erreur ! Signet non défini.
<b>Revue de presse autour de Démos Mulhouse</b> .....	Erreur ! Signet non défini.
<b>Grille d'entretien avec les coordinateurs du projet</b> .....	Erreur ! Signet non défini.
<b>Annexe IX</b> .....	Erreur ! Signet non défini.
<b>Grille d'entretien avec les intervenants artistiques</b> .....	Erreur ! Signet non défini.
<b>Annexe X</b> .....	Erreur ! Signet non défini.
<b>Grille d'entretien avec les médiateurs sociaux</b> .....	Erreur ! Signet non défini.
<b>Annexe XI</b> .....	Erreur ! Signet non défini.
<b>Questionnaire en direction des parents des enfants participant à Démos Mulhouse</b> .....	Erreur ! Signet non défini.
<b>Annexe XII</b> .....	Erreur ! Signet non défini.

<b>Questionnaire en direction des enfants Démos Mulhouse .....</b>	Erreur ! Signet non défini.
<b>Annexe XIII .....</b>	Erreur ! Signet non défini.
<b>Codifications des variables illustratives .....</b>	Erreur ! Signet non défini.
<b>pour Iramuteq .....</b>	Erreur ! Signet non défini.
<b>Annexe XIV .....</b>	Erreur ! Signet non défini.
<b>Corpus des entretiens avec les coordinateurs du projet .....</b>	Erreur ! Signet non défini.
<b>Annexe XV .....</b>	Erreur ! Signet non défini.
<b>Corpus des entretiens avec les intervenants artistiques .....</b>	Erreur ! Signet non défini.
<b>Annexe XVI.....</b>	Erreur ! Signet non défini.
<b>Corpus des entretiens avec les médiateurs sociaux .....</b>	Erreur ! Signet non défini.
<b>Annexe XVII .....</b>	Erreur ! Signet non défini.
<b>Grille des entretiens avec les musiciens 2022-2023 .....</b>	Erreur ! Signet non défini.
<b>Annexe XVIII.....</b>	Erreur ! Signet non défini.
<b>Retranscription des entretiens des musiciens 2022-2023 .....</b>	Erreur ! Signet non défini.
<b>Annexe XIX.....</b>	Erreur ! Signet non défini.
<b>Référentiel métier Diplôme d'État de professeur de musique -Introduction</b>	Erreur ! Signet non défini.
<b>Annexe XX .....</b>	Erreur ! Signet non défini.
<b>Référentiel métier Diplôme d'Etat de professeur de musique .....</b>	Erreur ! Signet non défini.
<b>Annexe XXI.....</b>	Erreur ! Signet non défini.
<b>Entretien 5 avec les segments codifiés .....</b>	Erreur ! Signet non défini.
<b>Annexe XXII .....</b>	Erreur ! Signet non défini.
<b>Segments codifiés pour le code .....</b>	Erreur ! Signet non défini.
<b>« Gestes langagiers » .....</b>	Erreur ! Signet non défini.
<b>Annexe XXIII.....</b>	Erreur ! Signet non défini.
<b>Segments codifiés pour le code .....</b>	Erreur ! Signet non défini.

« Gestes éthiques, ethos ».....	Erreur ! Signet non défini.
Annexe XXIV.....	Erreur ! Signet non défini.
Segments codifiés pour le code.....	Erreur ! Signet non défini.
« Gestes de mise en scène des savoirs » .....	Erreur ! Signet non défini.
Annexe XXV .....	Erreur ! Signet non défini.
Segments codifiés pour le code.....	Erreur ! Signet non défini.
« Gestes d’ajustements de/dans la situation ».....	Erreur ! Signet non défini.
Annexe XXVI.....	Erreur ! Signet non défini.
Segments codifiés pour le code « <b>Reconnaissance-identification</b> »	Erreur ! Signet non défini.
Annexe XXVII .....	Erreur ! Signet non défini.
Segments codifiés pour le code « <b>Reconnaissance-transformation</b> »	Erreur ! Signet non défini.
Annexe XXVIII.....	Erreur ! Signet non défini.
Segments codifiés pour le code « <b>Reconnaissance-implication</b> » .	Erreur ! Signet non défini.
Annexe XXIX.....	Erreur ! Signet non défini.
Segments codifiés pour le code.....	Erreur ! Signet non défini.
« Démonstrations : motivations ressenties et réactions ».....	Erreur ! Signet non défini.
Résumé .....	Erreur ! Signet non défini.
Abstract .....	Erreur ! Signet non défini.



---

# Table des matières

---

REMERCIEMENTS.....	3
SOMMAIRE .....	5
LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS.....	8
INTRODUCTION.....	10
PREMIERE PARTIE .....	16
DEMOS MULHOUSE - PHASE EXPLORATOIRE .....	16
LE PROJET DEMOS .....	17
2.1 <i>Qu'est-ce qu'un dispositif ?</i> .....	25
2.2 <i>Mise en œuvre du dispositif à Mulhouse</i> .....	28
2.3 <i>A propos des intervenants artistiques</i> .....	30
2.3.1 <i>Posture professionnelle des musiciens</i> .....	30
2.4 <i>A propos des médiateurs sociaux</i> .....	34
2.4.1 <i>Représentations et interactions</i> .....	35
2.5 <i>Pédagogie collective de Démos</i> .....	37
2.6 <i>Relations entre professionnels</i> .....	42
2.6.1 <i>Diagnostic de crises : ruptures et évolutions</i> .....	43
2.7 <i>Posture du chef d'orchestre</i> .....	44
2.8 <i>Face aux changements</i> .....	46
2.9 <i>Implication des écoles dans Démos</i> .....	47
2.10 <i>Echanges réciproques</i> .....	51
2.11 <i>Temps forts de Démos Mulhouse</i> .....	56
2.12 <i>Démos et ses partenaires à Mulhouse</i> .....	59
2.13 <i>Démos Mulhouse, communication et médias</i> .....	60
2.14 <i>Après-Démos à Mulhouse</i> .....	60
3.1 <i>Posture du chercheur</i> .....	62
3.2 <i>Méthode de recherche</i> .....	63
3.3 <i>Outils de recherche</i> .....	63
3.4 <i>Analyse des données de la phase exploratoire</i> .....	66
3.4.1 <i>Analyse lexicométrique des entretiens auprès des professionnels</i> .....	66
3.4.2 <i>Familles des enfants de Démos</i> .....	90
L'analyse des questionnaires.....	91

3.4.3 Enfants de Démos Mulhouse : propos et ressentis.....	95
L'analyse des questionnaires des enfants.....	96
DEUXIEME PARTIE.....	100
PROBLEMATISATION –.....	100
PHASE D'APPROFONDISSEMENT.....	100
INTRODUCTION DE LA PHASE D'APPROFONDISSEMENT.....	101
3.1 <i>Agir humain et corporéité</i> .....	112
3.2 <i>Gestes professionnels et gestes de métier</i> .....	113
3.3 <i>Matrice de l'agir professionnel</i> .....	116
3.4 <i>Cinq préoccupations autour de l'agir</i> .....	118
<i>Triple approche de la reconnaissance</i> .....	126
5.1 <i>Identité personnelle</i> .....	129
5.2 <i>Identité sociale</i> .....	130
5.3 <i>Identité professionnelle et musiciens</i> .....	131
7.1 <i>Lien entre la compétence et l'agir en autonomie</i> .....	147
7.2 <i>Perspective didactique et enseignement de la musique</i> .....	148
7.3 <i>Rapport au savoir</i> .....	151
8.1 <i>Approche qualitative</i> .....	154
8.2 <i>L'entretien comme méthode d'investigation</i> .....	156
8.2.1 <i>Analyse de contenu thématique</i> .....	159
8.2.2 <i>Exploitation, codage et catégorisation du verbatim</i> .....	160
TROISIEME PARTIE.....	168
RESULTATS, DISCUSSIONS ET PERSPECTIVES.....	168
1.1 <i>Dimension langagière des gestes professionnels</i> .....	170
1.2 <i>Dimension éthique de l'agir professionnel</i> .....	173
1.3 <i>Dimension des savoirs mis en scène</i> .....	182
1.4 <i>Dimension d'ajustement de l'activité</i> .....	188
2.1 <i>Autour de la reconnaissance-identification</i> .....	197
2.2 <i>Autour de la reconnaissance-transformation</i> .....	200
2.3 <i>Autour de la reconnaissance-implication</i> .....	205
3.1 <i>Motivations des musiciens pour participer à Démos</i> .....	213
3.2 <i>Visionnage des photos et vidéos : Ressentis et réactions des musiciens</i> .....	219
3.3 <i>En guise d'ouverture</i> .....	224

CONCLUSION .....	226
POUR NE PAS FINIR... ..	233
RESUME.....	234
ABSTRACT.....	235
BIBLIOGRAPHIE .....	236
TABLE DES ILLUSTRATIONS .....	249
Liste des annexes .....	253
TABLE DES MATIERES .....	256