



HAL
open science

**El Camino : un projet hybride. Les effets
psycho-socio-spatiaux d'un orchestre de jeunes à
vocation sociale sur les enfants et les intervenants du
champ musical**

Solène Bessemoulin

► **To cite this version:**

Solène Bessemoulin. El Camino : un projet hybride. Les effets psycho-socio-spatiaux d'un orchestre de jeunes à vocation sociale sur les enfants et les intervenants du champ musical. Géographie. Université de Pau et des Pays de l'Adour, 2023. Français. NNT : . tel-04140186

HAL Id: tel-04140186

<https://shs.hal.science/tel-04140186>

Submitted on 24 Jun 2023

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

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

Copyright

THÈSE

UNIVERSITÉ DE PAU ET DES PAYS DE L'ADOUR

École doctorale Sciences Sociales et Humanités (ED 481)

Transitions énergétiques et environnementales (UMR 6031 – CNRS/UPPA)

Présentée et soutenue le 24 mai 2023

par **Solène BESSEMOULIN**

pour obtenir le grade de Docteur
en Géographie et Aménagement du territoire

EL CAMINO : UN PROJET HYBRIDE

Les effets psycho-socio-spatiaux d'un orchestre de jeunes à vocation sociale sur les enfants et les intervenants du champ musical

MEMBRES DU JURY

DIRECTEURS

- Frédéric TESSON
- Abel KOUVOUAMA

Professeur des Universités, Université de Pau et des Pays de l'Adour
Professeure émérite, Université de Pau et des Pays de l'Adour

PRÉSIDENT DU JURY

- Francis JAURÉGUIBERRY

Professeur des Universités, Université de Pau et des Pays de l'Adour

RAPPORTEURS

- Tania ZITTOUN
- Luc GWIAZDZINSKI

Professeure des Universités, Université de Neuchâtel
Professeur des Universités, École Nationale Supérieure d'Architecture de Toulouse

EXAMINATEURS

- Lukas PAIRON
- Philippe CANGUILHEM
- Eva BIGANDO

Professeur, Université de Gand
Professeur des Universités, Université de Tours
Maître de Conférences, Université de Pau et des Pays de l'Adour

El Camino : un projet hybride

Les effets psycho-socio-spatiaux d'un orchestre de jeunes à vocation sociale sur les enfants et les intervenants du champ musical

Solène Bessemoulin

RÉSUMÉ

El Camino : un projet hybride. Les effets psycho-socio-spatiaux d'un orchestre de jeunes à vocation sociale sur les enfants et les intervenants du champ musical

Cette thèse s'intéresse aux orchestres de jeunes à vocation sociale et plus spécifiquement à l'orchestre El Camino Pau, dispositif local qui s'inscrit dans la lignée du programme vénézuélien El Sistema, à la renommée internationale, et du programme français Démos (Dispositif d'éducation musicale et orchestrale à vocation sociale), porté et piloté par la Philharmonie de Paris et opérant sur l'ensemble du territoire. L'objectif de ce travail doctoral est de comprendre et d'analyser les effets individuels, sociaux et spatiaux d'une pratique musicale collective et intensive – caractéristique majeure de ces projets d'éducation musicale – tant sur les enfants que sur les intervenants du champ musical. Les nombreuses observations recueillies directement sur le terrain et les entretiens semi-directifs réalisés auprès des enfants et des intervenants, reconduits à une année d'intervalle, ont permis de mettre en œuvre une analyse qualitative et compréhensive approfondie.

El Camino, en tant que terrain et objet de recherche, est tout d'abord étudié afin de mieux appréhender son fonctionnement, ses spécificités et ses impacts. L'analyse commence ainsi par une proposition de relecture de l'objet El Camino à travers les concepts d'hybridation, de projet et de tiers-lieu. À partir de cette approche originale, El Camino se révèle être un projet hybride qui prend place dans un lieu qui pourrait s'apparenter à un tiers-lieu et cette configuration va avoir des répercussions sur les principaux acteurs du projet. L'analyse est ensuite centrée sur les intervenants du champ musical. L'objectif est d'identifier les effets du projet sur leur identité professionnelle et sur les remaniements qu'ils doivent opérer pour s'ajuster à cette nouvelle expérience, considérée comme une transition professionnelle. Sont enfin étudiés les effets spécifiques d'El Camino sur les enfants et adolescents qui y participent et plus particulièrement son impact sur la diversification des ressources des jeunes pour traverser les périodes de changements, notamment celle de l'adolescence.

Au-delà de son objet, il est important de souligner que la thèse elle-même possède ses propres spécificités. Le statut de chercheuse impliquée au cœur du dispositif par l'intermédiaire d'un contrat CIFRE, et la posture intrinsèquement transdisciplinaire mêlant psychologie, anthropologie, géographie sociale et sociologie, en font un objet académique singulier.

Mots-clés : orchestre de jeunes, vocation sociale, El Camino, Démos, hybride, projet, tiers-lieu, identité professionnelle, transition, adolescence, ressources, groupe.

ABSTRACT

El Camino : A hybrid project. The psycho-socio-spatial effects of a youth orchestra with a social vocation on children and musicians involved in this project

This thesis focuses on youth orchestras with a social vocation (social action through music) and more particularly the El Camino Pau orchestra, a local program that is in line with the Venezuelan program El Sistema, internationally renowned, and the Frened program Demos (Dispositif d'éducation musicale et orchestrale à vocation sociale), conducted and directed by the Paris Philharmonie and operating throughout the French territory. The objective of this doctoral work is to understand and analyse the individual, social and spatial effects of collective and intensive musical practice – a major characteristic of these musical projects – both on children and musicians involved in it. The many observations collected directly on the field and the semi-structured interviews carried out with the children and the musicians, repeated one year later, provided a qualitative and comprehensive analysis.

El Camino, as a field and object of research, is first studied in order to better understand its functioning, its specificities and its impacts. The analysis thus begins with a proposal for a rereading of the El Camino object through the concepts of hybridization, project and third place. From this original approach, El Camino turns out to be a hybrid project that occurs in a place that could be likened to a third place and this configuration will have repercussions on the main actors of the project. The analysis is then centered on the musicians involved in this project. The objective is to identify the effects of the project on their professional identity and on the changes they must make to adjust to this new experience, considered as a professional transition. Finally, the specific effects of El Camino on the children and teenagers who participate in it are studied, and more particularly its impact on the diversification of young people's resources in order to go through periods of change, especially during adolescence.

Beyond its object, it is important to emphasize that the thesis itself has its own specificities. The status of researcher involved at the heart of the system through a CIFRE contract, and the intrinsically transdisciplinary posture combining psychology, anthropology, social geography and sociology, make it a unique academic object.

Keywords: youth orchestra, social action, El Camino, Demos, hybrid, project, third place, professional identity, transition, adolescence, resources, group.

REMERCIEMENTS

Les remerciements, quel exercice difficile ! Voici venu le moment de les écrire et mon cœur s'emballe. Comment trouver les mots pour exprimer ma gratitude quand certaines personnes ont été si présentes et impliquées dans ma recherche ? Comment n'oublier personne, alors que le travail de thèse a été long et imprégné de tant de rencontres et de partage ? Comment trouver les mots justes sans être impudique ? Je vais tenter de me prêter au jeu ici.

Pour commencer, je souhaite adresser mes premiers remerciements à mes deux directeurs de thèse. Merci à Frédéric Tesson de m'avoir soutenue, encouragée et relue, de façon précise et attentive, tout au long du processus qu'est la réalisation d'une thèse. Merci pour nos échanges riches, qui ont toujours permis de pousser la réflexion et l'interdisciplinarité encore plus loin. Merci d'avoir cru en mon travail quand moi-même je doutais. Merci à Abel Kouvouama pour sa bienveillance, sa disponibilité et ses conseils avisés. Je vous remercie d'avoir été si investi tout au long du parcours.

Je tiens également à remercier Eva Bigando qui est la première à avoir décelé un potentiel de chercheuse chez moi. Merci de m'avoir accompagnée dans toutes mes recherches, dès le Master 1. Merci pour l'engagement, l'enthousiasme et l'intérêt sans cesse renouvelés, pour les conseils et les relectures régulières. Merci pour ton soutien et ton amitié.

Merci à Francis Jauréguiberry et Julien Bois, membres de mon comité de suivi de thèse, qui m'ont prodigué des conseils pertinents et des critiques constructives chaque année.

Je veux également exprimer ma gratitude à l'ensemble des membres du jury qui ont accepté de lire et de commenter mon travail. J'ai la conviction que nos futurs échanges nourriront profondément ma recherche.

Je souhaite ensuite remercier chaleureusement l'équipe d'El Camino qui a permis la mise en œuvre de ma thèse CIFRE. Merci à Frédéric Morando et Fayçal Karoui qui m'ont donné ma chance et m'ont permis d'intégrer le projet El Camino. Votre confiance a été essentielle pour mener à bien ce travail. Merci aux intervenants musiciens qui m'ont accueillie et qui m'ont fait une place à leurs côtés, avec beaucoup de gentillesse. Un merci spécial aux membres de l'équipe sociale avec qui j'ai plus particulièrement travaillé pendant les quatre années passées sur le terrain. Valérie, Sadia, Gaëlle, Mathieu, Smaïn et Lisa, merci pour nos échanges, nos discussions formelles et informelles, pour les bons moments passés ensemble. Et enfin, merci aux enfants et aux familles qui m'ont accordé leur confiance et qui m'ont fait grandir en tant que professionnelle et en tant que femme. Je ne garde que de bons souvenirs avec vous.

Et, parce que cette thèse n'aurait pas pu se faire sans vous, j'adresse un grand, grand merci aux enfants et aux intervenants musiciens qui se sont prêtés au jeu de l'entretien et qui m'ont fait confiance. Vos témoignages, vos mots, ont été précieux et ont guidé mon travail et ma réflexion à chaque étape. J'espère que cet ouvrage retranscrit bien la richesse et la complexité de vos récits.

Je remercie aussi l'équipe de Démon - Philharmonie de Paris et plus particulièrement Gilles Delebarre et Indiana Wollman qui ont suivi mon travail avec intérêt et avec qui j'ai eu l'occasion d'échanger régulièrement.

Merci également aux chercheurs croisés lors des colloques et des séminaires portant sur les dispositifs d'éducation musicale à vocation sociale. Les nombreuses communications auxquelles j'ai pu assister et les échanges informels qui s'en sont suivis ont profondément nourri mon travail. Merci aussi à ceux qui m'ont invitée et m'ont permis de parler de ma recherche et de la confronter à un public. Ces expériences ont été très instructives.

Et enfin, ma thèse a pu voir le jour parce que je suis bien entourée dans ma vie personnelle.

Tout d'abord, je tiens à remercier mes parents pour leur soutien sans faille et leur amour à toute épreuve. Merci d'avoir été là pour partager mes moments de doute et de joie. Merci à ma mère pour toutes ces heures de discussion au téléphone. Merci à ma sœur, Laura, qui a toujours été présente, compréhensive et aimante (même dans les phases de rédaction compliquées et stressantes !). Merci à ma belle-famille pour tous les moments de fête et de vacances partagés. Merci pour vos attentions et votre affection.

Merci à mes amies de toujours : Jenn, Lau et Océ. Vous m'avez souvent écoutée, réconfortée, mais surtout redonné le sourire et illuminé mes vacances et mes étés. Nos moments partagés sont indispensables à mon équilibre et me reboostent à chaque fois. Je suis si chanceuse de vous avoir dans ma vie... Et un second merci pour Jenn pour nos immanquables rendez-vous et pour ce lien qui fait fi de la distance et du temps.

Merci à Lou, si présente pendant ces années de thèse. Nos discussions, nos soirées, nos goûters ont été nécessaires pour mettre de la respiration dans mon travail. Merci d'être une amie si attentionnée et à l'écoute.

Merci à Valentine, mon amie chérie, toujours partante et enthousiaste pour une virée à Pau, un petit déj de dernière minute ou une soirée. Ton sourire, ton humour et ton amitié sont des trésors.

Merci à mes amies de danse, Maëva, Marion, Betty, Catherine, Eva, Valentine et Josie, pour nos moments de rire, de partage, de création et de légèreté. Merci pour les escapades bretonnes qui ont été de vraies bouffées d'air frais pendant ces cinq dernières années. Josie, merci pour nos échanges sur l'art et l'écoute de soi qui ont tout changé.

Merci à Alex et Véro pour nos échanges passionnés et votre écoute bienveillante. Merci d'être là pour moi et de voir la part créative et artistique qui sommeille en moi. Vous êtes très inspirants.

Merci à Cilou, Xav et Jacques de vous être rapprochés, ce qui nous permet de partager nos dimanches. Ces parenthèses de douceur ont été essentielles ces derniers mois.

Merci à mon parrain, Denis, et mes amis, Mahé, Dadoo, Rul, Thib, Léna, Flo, JE, Nicoco, Marc, Lucas et Titi qui ont toujours suivi l'avancée de ma thèse avec intérêt et curiosité. Merci d'avoir osé me demander : « où en es-tu ? ».

Merci à Manon, Lénaïg et Radina, les copines doctorantes, pour nos moments d'échange, de soutien, de remotivation et de formation partagés.

Un merci spécial à mon père (et ma mère, dans l'ombre) et à Mahé, mes derniers relecteurs. Je vous remercie sincèrement d'avoir été là dans la dernière ligne droite. Merci d'avoir été si efficaces quand le temps était compté.

Enfin, et même si un merci ne suffit pas, un IMMENSE merci à Quentin qui partage ma vie depuis quinze ans. Quinze ans d'amour, de complicité et de douceur. Merci de me soutenir dans tous mes projets, de toujours voir la solution (et non le problème), d'être aux petits soins pour moi. Merci d'être celui que tu es.

À nous les nouvelles (et belles) aventures !

INDEX DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

ANRT	Association Nationale de la Recherche et de la Technologie
APSV	Association de Prévention du Site de la Villette
BAFA	Brevet d’Aptitude aux Fonctions d’Animateur
CA	Certificat d’Aptitudes
CAF	Caisses d’Allocations Familiales
CCA	Conseil de la Création Artistique
CDD	Contrat à Durée Déterminée
CDI	Contrat à Durée Indéterminée
CEFEDM	CEntre de Formation des Enseignants de la Danse Et la Musique
CIFRE	Convention Industrielle de Formation par la REcherche
CNRTL	Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales
CNSM	Conservatoire National Supérieur de Musique
CRD	Conservatoire à Rayonnement Départemental
DAST	Développement durable, Aménagement, Société, Territoire
DE	Diplôme d’État
DEMOS	Dispositif d’Éducation Musicale et Orchestrale à vocation Sociale
DU	Diplôme Universitaire
DUMI	Diplôme Universitaire de Musicien Intervenant
EHPAD	Établissement d’Hébergement pour Personnes Âgées Dépendantes
EPCC	Établissement Public de Coopération Culturelle
EPCI	Établissement Public de Coopération Intercommunale
FabLab	Fabrication Laboratory
IA-DASEN	Inspecteur d’Académie - Directeur Académique des Services de l’Éducation Nationale

IME	Institut Médico-Éducatif
IRMM	Institut de Recherche sur les Musiques du Monde
MJC	Maison des Jeunes et de la Culture
OAE	Orchestre À l'École
OMS	Organisation Mondiale de la Santé
OPC	Observatoire des Politiques Culturelles
OPPB	Orchestre de Pau Pays de Béarn
PPE	Projet Pour l'Enfant
PRE	Programme de Réussite Éducative
QPV	Quartier de la Politique de la Ville
SIMM	Social Impact of Making Music
SISDIEM	reconfigurations des Systèmes territoriaux et Implications Sociales des Dispositifs Innovants d'Éducation Musicale à vocation sociale (en Nouvelle-Aquitaine)
UFR	Unité de Formation et de Recherche
UPPA	Université de Pau et des Pays de l'Adour
UTCA	Unité pour Troubles des Conduites Alimentaires
ZRR	Zone de Revitalisation Rurale
ZUS	Zone Urbaine Sensible

SOMMAIRE

RÉSUMÉ	3
ABSTRACT	4
REMERCIEMENTS	5
INDEX DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS	7
SOMMAIRE	9
INTRODUCTION GÉNÉRALE	12
CHAPITRE I - Le contexte et la méthodologie de recherche : une recherche impliquée au sein d'un orchestre de jeunes à vocation sociale	21
1/ LES ORCHESTRES DE JEUNES À VOCATION SOCIALE COMME CONTEXTE DE RECHERCHE	23
1.1/ El Sistema, la référence internationale incontournable	23
1.2/ Au niveau national : Démos	30
1.3/ Au niveau local : El Camino	43
2/ CONTEXTE SCIENTIFIQUE ET ORIGINES DE LA THÈSE CIFRE	56
2.1/ Le comité scientifique d'El Camino : une originalité paloise	56
2.2/ Qu'est-ce qu'une thèse CIFRE ?	60
2.3/ La thèse en contrat CIFRE : croiser les intérêts et chercher les équilibres	61
2.4/ La posture de chercheur impliqué	64
2.5/ L'avant-thèse : cinq mois d'immersion	67
2.6/ Une problématisation transdisciplinaire et un cadre théorique hybride.....	69
3/ PARTICIPATION OBSERVANTE ET ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS, POUR UNE APPROCHE QUALITATIVE DU TERRAIN	72
3.1/ Observation et « participation observante »	73
3.2/ Les entretiens de recherche semi-directifs.....	77
3.3/ Triangulation des données : autres documents de travail	91
CONCLUSION DU CHAPITRE I	93
CHAPITRE II - La définition d'El Camino par ses acteurs : un projet hybride dans un tiers-lieu	96
1/ EL CAMINO, UN PROJET HYBRIDE ?	99
1.1/ Les concepts d'hybride et d'hybridation	99
1.2/ Démos et l'hybridation	101
1.3/ El Camino et l'hybridation	102
2/ EL CAMINO COMME TIERS-LIEU : UN LIEU HYBRIDE POUR ACCUEILLIR UN PROJET HYBRIDE	145
2.1/ El Camino comme lieu	146
2.2/ El Camino comme tiers-lieu ?	151
CONCLUSION DU CHAPITRE II	168

CHAPITRE III - Impact d'El Camino sur les intervenants du champ musical : enseigner à El Camino, une expérience qui bouleverse l'identité professionnelle	173
1/ DÉFINITION DU CONCEPT D'IDENTITÉ	175
1.1/ L'identité, un concept transversal.....	175
1.2/ L'identité en paradoxes	180
2/ L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE.....	191
2.1/ La transaction biographique-relationnelle-intégrative.....	192
2.2/ La transition professionnelle	200
3/ LES REMANIEMENTS CHEZ LES INTERVENANTS DU CHAMP MUSICAL À EL CAMINO....	205
3.1/ Quatre groupes d'intervenants du champ musical à El Camino	206
3.2/ Les remaniements identitaires : la construction d'un nouveau statut	208
3.3/ Les remaniements de compétences : au-delà d'enseigner, gérer un groupe et travailler en équipe.....	214
3.4/ Les remaniements de sens : la place de la réflexivité et l'intégration d'El Camino dans sa trajectoire de vie	226
3.5/ Les ressources pour faciliter les processus de transition	241
CONCLUSION DU CHAPITRE III.....	250
CHAPITRE IV - Impact d'El Camino sur les enfants et les adolescents : El Camino et la diversification des ressources pour vivre son adolescence	255
1/ EL CAMINO, UNE ACTIVITÉ PAS COMME LES AUTRES.....	257
1.1/ Les effets de la musique sur le sujet	258
1.2/ Le groupe et ses effets sur le sujet.....	261
1.3/ Les adolescents : un public spécifique	265
2/ EL CAMINO : DIVERSIFIER LES RESSOURCES DES ADOLESCENTS	273
2.1/ La multiplication des personnes-ressources à El Camino	274
2.2/ De nouvelles ressources personnelles : une autre sphère d'expériences	294
2.3/ La musique comme ressource symbolique et expression de soi.....	314
CONCLUSION DU CHAPITRE IV	323
CONCLUSION GÉNÉRALE	328
ÉPILOGUE - Un projet encore hybride ?	347
RÉFÉRENCES	359
ANNEXES	384
TABLE DES MATIÈRES.....	428

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Depuis le début des années 2010, les projets d'éducation musicale à vocation sociale ne cessent de se multiplier en France. Si de nombreuses initiatives locales ont vu le jour, deux dispositifs de pratique orchestrale se distinguent par leur envergure nationale : l'Orchestre à l'école et le Dispositif d'éducation musicale et orchestrale à vocation sociale (Demos). Tous deux connaissent un développement spectaculaire depuis une dizaine d'années et bénéficient d'un accompagnement financier important (grâce à diverses sources de financements publics et au mécénat privé).

Ces dispositifs s'inscrivent dans la lignée des orchestres de jeunes à vocation sociale qui sont apparus au Venezuela en 1975. Connus sous le nom d'El Sistema, le programme était initialement orienté vers l'excellence musicale et la professionnalisation des instrumentistes vénézuéliens. Ce n'est qu'en 1990, pour s'adapter au contexte politique et social du pays et diversifier les sources de financement, que le programme change d'orientation et inclut des objectifs sociaux. C'est ce nouveau modèle, à la fois social et culturel, qui fera la renommée du programme. El Sistema prend alors plus d'ampleur dans le pays en s'implantant dans les quartiers défavorisés. Cette nouvelle dimension lui permet de s'exporter dans d'autres pays d'Amérique latine dans les années 1990, puis à l'échelle internationale, à la fin des années 2000.

En France, le succès d'El Sistema trouve un fort écho, qui n'est pas sans lien avec le contexte politique et culturel national. D'une part, depuis 1998 et la loi relative à la lutte contre les exclusions, les gouvernements successifs prônent la « démocratisation culturelle » et l'« égalité des chances ». Cette politique s'appuie sur le découpage territorial qui cible les zones considérées comme « défavorisées » bénéficiant de budgets spécifiques venant de l'État (ministère de la Cohésion Sociale) et des collectivités territoriales qui contractent avec l'État dans le cadre de ce qui est communément appelé la « politique de la ville ». Lutter contre l'exclusion et la discrimination culturelle des enfants de ces quartiers dits « prioritaires » fait alors partie des objectifs affichés et différents projets sont mis en œuvre pour y répondre.

Loi n° 98-657 du 29 juillet 1998 d'orientation relative à la lutte contre les exclusions¹

Article 140

L'égal accès de tous, tout au long de la vie, à la culture, à la pratique sportive, aux vacances et aux loisirs constitue un objectif national. Il permet de garantir l'exercice effectif de la citoyenneté.

La réalisation de cet objectif passe notamment par le développement, en priorité dans les zones défavorisées, des activités artistiques, culturelles et sportives [...].

L'État, les collectivités territoriales, les organismes de protection sociale, les entreprises et les associations contribuent à la réalisation de cet objectif.

Ils peuvent mettre en œuvre des programmes d'action concertés pour l'accès aux pratiques artistiques, sportives et culturelles, pour les besoins desquelles ils mettent en place des actions spécifiques pour les personnes en situation d'exclusion.

Au titre de leur mission de service public, les établissements culturels financés par l'État s'engagent à lutter contre les exclusions.

D'autre part, la société française (et plus largement européenne) est confrontée à « *la crise des institutions musicales traditionnelles (orchestres symphoniques, conservatoires)* » et « *à la remise en question des hiérarchies culturelles* » (Canguilhem et Tripier-Mondancin, 2022). L'engouement pour les projets à vocation sociale répond donc également à une nécessité de renouveler le public de la musique classique vieillissant (Dorin, 2018, 2019) et à une baisse de la fréquentation des conservatoires. Les deux institutions sur lesquelles s'appuie le monde de la musique savante, les conservatoires (pour la formation) et les orchestres (pour la diffusion), doivent trouver des solutions pour se dégager d'un élitisme mortifère et s'ouvrir à de nouveaux publics potentiels. Cette perte d'attractivité s'accompagne d'une prise de conscience : transformer les structures, les pratiques, la pédagogie, voire les missions des orchestres et des conservatoires se révèle indispensable pour assurer un avenir à ces institutions. Se posent alors de nouvelles questions : comment lutter contre les discriminations sociales ou territoriales vis-à-vis de l'enseignement musical ? Comment favoriser l'accès à la pratique musicale pour tous ? Comment renouveler l'enseignement musical et les publics de la musique classique ?

C'est dans ce contexte que le programme Orchestre à l'école voit le jour en 1999 et que le Dispositif d'éducation musicale et orchestrale à vocation sociale (Démos) est créé en 2010.

Dans le cadre de cette recherche doctorale, nous nous intéressons plus particulièrement à l'un des orchestres Démos, dispositif le plus récent et ayant peu fait l'objet de travaux de recherche scientifique de type académique, en dehors des études commandées par et pour le

¹ Consultable en ligne (URL : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000206894>)

programme lui-même. Démos est un dispositif national de démocratisation de l'enseignement musical fond e sur l'apprentissage de la musique classique en orchestre, associ e à des principes pédagogiques spécifiques (le collectif, l'oralité, le rythme intensif des ateliers, etc.). Il est port e et pilot e par la Cité de la Musique depuis 2010, puis int egr e à la Philharmonie de Paris en 2015. Initi e en  le-de-France, il s'est ensuite d evelopp e en régions à partir de 2012. Ce dispositif est destin e à des enfants âgés de 7 à 12 ans résident « *dans des quartiers relevant de la politique de la ville (QPV) ou dans des zones de revitalisation rurale (ZRR)  loign es des lieux de pratique* » (Document de présentation de Démos).² L'objectif premier est donc de rendre accessible l'éducation artistique et culturelle aux enfants qui en sont  loign es pour des raisons économiques, sociales, culturelles ou géographiques et qui ne pourraient pas en bénéficier autrement. Pour ce faire, Démos organise des cycles de trois ans où des enfants, choisis par les structures sociales de proximité, se voient proposer gratuitement un instrument de musique, des cours collectifs hebdomadaires, des répétitions d'orchestre (*tutti*) et des stages pendant une partie des vacances scolaires. Chaque année se termine par un concert public, dont le dernier se déroule généralement à la Philharmonie de Paris. L'encadrement des ateliers est assur e par une équipe pluridisciplinaire, compos e de deux, voire trois intervenants issus du champ artistique (deux intervenants musiciens et, de façon ponctuelle, un danseur) et un intervenant du champ social (animateur, éducateur spécialisé, assistant social, etc.). Au-delà de l'atelier, le dispositif mobilise un riche réseau d'acteurs du territoire ( lus, inspecteurs d'académie, directeurs de centres sociaux et du conservatoire, mécènes et sponsors, chercheurs...).

Démos s'est largement d eploy e sur le territoire français, passant de quatre orchestres de jeunes en 2010 à quarante-cinq orchestres en 2021. Il mobilise de nombreux acteurs et bénéficie de financements particulièrement importants. Les chercheurs de différentes disciplines sont alors appelés à évaluer les effets de ce programme encore récent et à démontrer son efficacité (pédagogique, sociale, cognitive, territoriale...). Depuis sa mise en place en 2010, le dispositif Démos a ainsi fait l'objet de plusieurs enquêtes qualitatives et quantitatives, généralement command es par la Philharmonie de Paris. Ces enquêtes portent sur différentes dimensions : les situations d'apprentissage des enfants, la transformation des pratiques professionnelles des intervenants (sociaux, musiciens et chefs d'orchestre), le partenariat inter-métier, le profil sociologique des familles participant au dispositif, etc.

Malgré ces différentes enquêtes, arriver à se positionner en tant que chercheur vis-à-vis de ce type de programme est loin d'être évident. Baker (2014, 2016) insiste, par exemple, sur le contraste saisissant entre l'engouement médiatique pour les orchestres El Sistema et le manque d'évaluation et de recherches approfondies sur le sujet – les articles étant plus élogieux que scientifiques. El Sistema s'appuie en effet sur un postulat puissant – la musique a un pouvoir de transformation sociale – qui est rarement interrog e. Cette idée est renforc e par une communication savamment  tudi e et port e principalement par José Antonio Abreu, le fondateur charismatique du programme El Sistema. Ce dernier donne régulièrement des interviews et défend son projet avec un discours accrocheur mêlant politique, philosophie de vie et espoir. Les orchestres de jeunes sont présentés comme un outil de prévention contre la

² Document disponible sur le site de Démos : <https://demos.philharmoniedeparis.fr/>

violence, la délinquance et la pauvreté. Cette expérience collective participerait non seulement à la formation musicale et artistique des jeunes, mais aussi à leur formation sociale et citoyenne. En 2009, Abreu reçoit un prix Technology, Entertainment and Design (TED) et déclare, lors de son discours de remerciement :

« Dans son essence, l'orchestre et le chœur sont bien plus que des structures artistiques : ce sont des exemples et des écoles de vie sociale parce que chanter et jouer ensemble signifie coexister intimement en tendant à la perfection et l'excellence, en suivant une discipline stricte d'organisation et de coordination, en cherchant une interdépendance harmonique de voix et d'instruments. » (Abreu, 2009, 18 février)

Les orchestres (et les chœurs) constituent ainsi des microsociétés idéales, qui ont un pouvoir de transformation sur les jeunes et plus largement sur les communautés. Pratiquer la musique en groupe serait donc porteur d'effets sociaux. Les propos d'Abreu sont ensuite repris et agissent comme un dogme. Pour ne proposer qu'un exemple, Tunstall (2012) intitule son ouvrage *Changing lives: Gustavo Dudamel, El Sistema and the transformative power of music*. Elle cite Abreu tout au long de son livre et insiste sur le fait qu'El Sistema est un programme de changement social et de développement humain à travers la musique.

Si cette stratégie de communication s'avère payante, elle peut également inhiber la réflexion et l'analyse critique. Govias, cité par Baker en 2016, évoque même une tendance à « *l'intoxication intellectuelle* ». Baker milite alors pour une recherche scientifique et critique du dispositif : le chercheur doit se dégager des effets de séduction du programme pour interroger son fonctionnement et mettre en perspective ses effets³. Amico (2022), dans un article récent, souligne également la position délicate et ambivalente des chercheurs qui travaillent sur le dispositif Démos : il faut être capable de le critiquer et le questionner et, en même temps, le chercheur s'attaque à un projet qui « sauve les plus démunis ».

Adopter une position critique et s'immerger dans le quotidien d'un orchestre Démos semble alors être une solution pour éprouver et dépasser le discours public autour de ces dispositifs et les images émouvantes véhiculées par la Philharmonie et les porteurs du dispositif en régions.

Notre thèse porte ainsi sur un dispositif spécifique et singulier : El Camino Pau⁴. En effet, si chaque orchestre Démos présente un certain nombre d'invariants (notamment pédagogiques), des spécificités locales apparaissent également. L'organisation, le portage du projet, les partenariats ou encore le modèle financier varient sensiblement d'un orchestre à l'autre, ce qui est dû en partie au maillage des acteurs mobilisés à l'échelle du territoire. D'un point de vue scientifique, l'orchestre El Camino est particulièrement intéressant à étudier pour ce qu'il est en tant que dispositif d'éducation musicale et orchestrale à vocation sociale mais

³ Afin d'éviter cet effet de séduction, nous avons d'ailleurs choisi de mettre très peu de photographies dans cette thèse, alors qu'il en existe à profusion et que de nombreuses vidéos et photos accompagnent communément les communications des chercheurs qui travaillent sur ce type de dispositif. Ces images sont souvent choisies pour leur efficacité de persuasion.

⁴ « El Camino Pau » est le nom officiel du dispositif palois, mais il est appelé en pratique « El Camino ». Nous privilégierons cette seconde appellation pour la suite de notre thèse.

aussi pour ses spécificités par rapport aux autres orchestres Démon – nous pensons notamment à l’encadrement des ateliers, principalement assuré par les intervenants du champ musical, et à la configuration du projet qui prend place dans un lieu dédié à son activité.

Pour en faire une brève présentation (le dispositif sera présenté de manière détaillée dans le chapitre I), l’association El Camino a ouvert ses portes à 127 enfants en octobre 2015. L’objectif est de créer un orchestre symphonique de jeunes issus de neuf écoles primaires partenaires, dont huit sont situées dans deux quartiers dits « prioritaires » de la ville, afin de favoriser l’inclusion et la mixité sociale et de donner accès à une éducation musicale et orchestrale souvent considérée comme élitiste. Le projet est présenté aux enfants au sein des écoles partenaires. Les enfants qui le souhaitent s’inscrivent ensuite auprès de l’association. Enfants et intervenants (des champs musical et social) se retrouvent ensuite chaque semaine dans un lieu spécifiquement dédié à l’activité d’El Camino. Les enfants ont 7h30 de cours collectifs par semaine (sous forme d’atelier ou de *tutti*). Ils apprennent à jouer d’un instrument de l’orchestre symphonique, découvrent un nouveau répertoire, les codes de l’orchestre et sont amenés à jouer en concert dès le quatrième mois de pratique. Ce dispositif, ouvert à tous, est entièrement gratuit (ce qui comprend les transports depuis l’école jusqu’à l’association et les transports retour, les instruments et leur entretien, les cours et répétitions, les déplacements pour les concerts, etc.). Partageant une vision pédagogique et sociale de la musique similaire, El Camino a tissé (après sa création) une relation de partenariat avec Démon, en tant qu’opérateur national. Ce dernier apporte alors un soutien méthodologique et financier à l’association.

Après seulement quelques mois d’existence, en janvier 2016, un comité scientifique a été mis en place pour accompagner l’équipe d’El Camino dans ses réflexions, suivre l’évolution du dispositif, appréhender ses effets et favoriser sa pérennité. C’est dans ce contexte qu’a germé l’idée d’intégrer un doctorant au comité, dans le cadre d’une thèse CIFRE (Convention Industrielle de Formation par la REcherche), pour recueillir des données sur le terrain, alimenter la réflexion de l’association et du comité, et aller encore plus loin dans la démarche de recherche. La présente thèse répond donc à une demande concomitante de la part des membres du comité scientifique et de la direction d’El Camino. Notre thèse CIFRE s’est déroulée d’octobre 2017 à septembre 2020.

Pour notre recherche, afin de donner la parole aux « acteurs du quotidien », nous avons privilégié les principaux protagonistes du projet en nous intéressant à l’impact d’El Camino sur deux catégories d’acteurs, à savoir les enfants et les intervenants du champ musical. Après quelques semaines d’immersion, les premières questions ont émergé : comment peut-on définir l’objet El Camino ? Qu’est-ce qui le distingue des autres structures d’enseignement musical traditionnel et des structures sociales ? Existe-t-il des différences avec les autres orchestres Démon et à quel niveau se situent ces écarts ? Comment s’articulent les dimensions musicale et sociale et comment les différents acteurs collaborent-ils sur le terrain ? Quelle est l’expérience vécue au sein de ces orchestres ? Quels sont les effets de cette expérience au niveau individuel, social ou encore spatial pour les protagonistes ? Par exemple, comment ce projet vient-il réinterroger les pratiques pédagogiques des intervenants du champ musical ? Quels ajustements doivent-ils opérer pour travailler dans ce type de projet ? Comment les

enfants évoluent-ils au sein du groupe ? Quel est leur rapport à la musique ? Sont-ils réellement transformés par cette expérience ?

Ces questions nous ont guidée tout au long de notre recherche et pourraient être synthétisées comme suit : qu'est-ce qui fait la spécificité d'un orchestre de jeunes comme El Camino et quels sont les effets d'une pratique instrumentale, collective et intensive, sur les enfants et les intervenants du champ musical qui les accompagnent dans cet apprentissage ? Comment se traduit le postulat selon lequel la musique conduit à une transformation sociale ?

Comme il existe peu de modèles ou de réelles théories portant exclusivement sur les orchestres de jeunes à vocation sociale, notre recherche a un caractère exploratoire et repose sur une approche empirique et une analyse qualitative des données. « *Le chercheur utilise l'analyse inductive pour faire apparaître des dimensions encore inexplorées sur une problématique précise.* » (Blais et Martineau, 2006, p. 14). Elle s'appuie principalement sur des observations répétées dans les pupitres, les *tuttis*, les répétitions, les concerts, les stages et autres activités connexes, ainsi que sur deux séries d'entretiens semi-directifs. Les premiers ont été menés en 2018 auprès de 41 enfants et de tous les intervenants du champ musical (soit 20 personnes). Ces entretiens ont été reconduits l'année suivante, avec une partie de la population déjà interrogée (31 entretiens ont été réalisés en 2019).

Ce travail de recherche, profondément transdisciplinaire (nous y reviendrons), mobilise différents concepts et champs disciplinaires (psychologie, anthropologie, sociologie et géographie sociale) et nous amène à nous questionner sur les effets d'El Camino tant au niveau individuel que social et spatial. Il se situe au cœur des enjeux sociétaux actuels et contribue à une réflexion plus globale sur les politiques culturelles et sociales.

L'association El Camino étant encore récente, l'objectif de cette thèse est aussi de favoriser la réflexivité des acteurs, d'accompagner le développement du projet et de le pérenniser. Pour ce faire, il paraît nécessaire de connaître et comprendre le dispositif par la production de données objectivables, quantitatives et qualitatives, et d'analyser ensuite ces données. Cela pourra conduire à formuler des recommandations pour la suite de l'aventure. La recherche n'a donc pas ici pour seule vocation de produire des connaissances scientifiques, mais elle peut également contribuer au développement de la structure d'accueil par la prise en compte des problématiques et des préconisations qui en résultent.

Notre thèse est composée de quatre chapitres relativement autonomes. Le premier chapitre porte sur le contexte et la méthodologie de recherche. Nous nous attachons à présenter le dispositif El Camino et ses modèles (El Sistema et Démos), mais aussi le contexte scientifique singulier de la réalisation de cette recherche. Nous évoquons ainsi les origines de la thèse CIFRE, les liens avec le comité scientifique, notre posture de chercheure impliquée, celle de « psychologue⁵ » (notre formation initiale) au sein de la structure et les influences disciplinaires multiples qui structurent ce travail et en font une thèse singulière par la transdisciplinarité qu'elle organise. La méthodologie et les outils mobilisés pour construire

⁵ Nous étions embauchée en tant que « salariée-doctorante » après la signature de notre contrat CIFRE. Nos compétences de psychologue ont été mises à contribution durant le contrat et ont participé de notre recrutement.

notre thèse – la « participation observante », les entretiens de recherche semi-directifs et l'analyse qualitative – sont ensuite explicités. Une fois le contexte posé, il s'agit d'entrer dans ce qui constitue littéralement la thèse que nous défendons ici. Les trois chapitres suivants mêlent éléments théoriques, analyses des données (d'observation et d'entretiens), le tout tendu par un travail de mise en lien et de conceptualisation. Le deuxième chapitre porte sur la définition et l'appréhension de l'objet El Camino par ses acteurs. Nous partons du discours public qui entoure El Camino pour arriver au discours et au vécu des acteurs principaux, ceux qui sont au cœur du dispositif, afin de mieux saisir les différentes caractéristiques qui composent le projet et leur articulation. Nous nous intéressons également à son environnement, c'est-à-dire au lieu où il prend place. Les concepts d'hybridation, de projet et de tiers-lieu sont mobilisés pour proposer une relecture originale de l'objet El Camino. Les deux derniers chapitres se focalisent ensuite sur ses effets sur les intervenants et les enfants. Le troisième chapitre a pour objectif d'analyser l'impact d'El Camino sur les intervenants du champ musical et plus particulièrement sur leur identité professionnelle. Nous définissons ainsi les concepts d'identité, d'identité professionnelle et de transition professionnelle et le cœur de l'analyse porte sur les types de remaniements qui s'opèrent, de façon hétérogène, chez les intervenants pour pouvoir s'ajuster à cette nouvelle expérience de travail. Le quatrième chapitre s'attache quant à lui à analyser l'impact d'El Camino sur les principaux bénéficiaires de ce projet, à savoir les enfants et les adolescents. Nous nous intéressons tout d'abord aux spécificités du projet en termes d'effets, puis à l'impact d'El Camino sur la diversification des ressources des jeunes pour traverser les périodes de changements et plus particulièrement celle de l'adolescence. Nous achevons cette thèse par une conclusion générale qui comprend une synthèse des différents chapitres ainsi que des préconisations et nouveaux questionnements issus de nos analyses. Enfin, l'épilogue est l'occasion d'évoquer l'évolution récente du dispositif, de proposer des clés de lecture et de nouvelles problématiques qui émergent de ces mutations récentes.

La thèse est un travail de choix et de deuils, bien souvent éprouvants. Après avoir recueilli des données à la fois nombreuses et extrêmement riches, nous pensions, de manière illusoire et avec la naïveté du chercheur qui se lance dans la recherche, que nous pourrions traiter tous les thèmes abordés, toutes les problématiques qui ont émergé, pour ne rien négliger, ne rien oublier. Mais il a fallu se rendre à l'évidence et donc trier, sélectionner pour ne pas s'éparpiller, ne pas perdre le lecteur et se perdre soi-même dans une quête impossible d'exhaustivité. Ce tri et cette sélection sont intimement liés à notre formation initiale de psychologue, mais aussi à ce qui nous anime intellectuellement et finalement à qui nous sommes intimement, nous en avons parfaitement conscience. Ajoutons à cela la double

direction par un géographe et un anthropologue qui rend l'inscription de la thèse à la fois complexe et peu orthodoxe. Psychologie, anthropologie, sociologie, géographie sociale, aménagement du territoire voire sciences de l'éducation, elle emprunte à toutes ces disciplines et doit être lue comme une rencontre transdisciplinaire organisée par une psychologue autour d'un objet souvent présenté comme pluridisciplinaire et surtout hybride, comme nous le montrerons. L'hybridation, au cœur de notre second chapitre, est un concept qui peut d'ailleurs être utile pour comprendre le positionnement de notre construction scientifique.

Si on considère l'objet « thèse », cette hybridité rend impossible le respect des règles (tacites) imposées par chaque discipline. Les lecteurs, issus de champs disciplinaires différents, ne doivent donc pas essayer d'y trouver un ouvrage répondant aux normes de leur champ académique. Par exemple, si le géographe attend les hypothèses dans l'introduction, le psychologue les positionne dans sa partie méthodologique, après avoir développé le contexte théorique. Dans le cas présent, nous présenterons nos hypothèses au début de chaque chapitre. Par ailleurs, si le psychologue distingue généralement la revue de la littérature et l'analyse des résultats, le géographe les mêle tout au long de son travail (nous suivrons cette seconde convention ici). Néanmoins, malgré l'originalité de ce travail, nous pouvons affirmer que notre posture, notre méthodologie de recherche et de traitement des données, le choix des concepts répondent, plus globalement, aux exigences des sciences humaines et sociales.

Cette thèse est donc notre thèse. Elle est le résultat de ces choix, et la lecture que nous proposons de l'objet El Camino n'est qu'une lecture parmi d'autres. Nous espérons qu'elle ouvrira sur de nouvelles recherches scientifiques, de nouvelles rencontres disciplinaires, de nouvelles réflexions voire de nouvelles pratiques, plus éclairées.

CHAPITRE I

Le contexte et la méthodologie de recherche

Une recherche impliquée au sein d'un orchestre de jeunes à vocation sociale

Ce chapitre a pour objectif de « planter le décor », de raconter l'histoire des orchestres de jeunes à vocation sociale et de nous positionner en tant que sujet au cœur de cette recherche. El Camino n'étant pas un objet isolé, il est indispensable, dans un premier temps, de le situer dans ses héritages en évoquant les dispositifs d'éducation musicale déjà existants. En effet, le dispositif palois s'inscrit clairement dans la lignée du programme El Sistema, né au Venezuela dans les années 1970, qui a essaimé partout dans le monde. La consonance hispanique du nom « El Camino » y fait d'ailleurs une référence explicite, même si cet héritage paraît parfois encombrant aujourd'hui (nous y reviendrons). Nous entamons donc ce chapitre par la présentation du programme vénézuélien avant de décrire le contexte français, tout aussi fécond, caractérisé notamment par le programme Démos (Dispositif d'éducation musicale et orchestrale à vocation sociale) – qui se déploie sur le territoire depuis 2010. Depuis 2016, Démos est partenaire d'El Camino, un dispositif local que nous présenterons en montrant ses spécificités et sa relative indépendance par rapport à ses modèles.

El Camino devient alors pour nous à la fois terrain et objet de la recherche : terrain dans la mesure où c'est à travers lui que nous allons appréhender les transformations qui s'opèrent chez les enfants et chez les intervenants du champ musical, mais aussi objet, puisque c'est lui qui va orienter la conceptualisation et conditionner les orientations de cette recherche. Le statut de « chercheure impliquée » au cœur du dispositif, par l'intermédiaire d'un contrat CIFRE, est pour beaucoup dans le regard porté ici et dans la connaissance même de l'objet. Nous analysons donc ensuite le contexte singulier de la réalisation de cette recherche pour que le lecteur ait les clés de compréhension de ce qui s'est joué pendant ces années de thèse. Cela permet également de situer le contexte scientifique local et le lien qui unit ce programme à la recherche à travers le comité scientifique qui préexistait à la thèse et auquel nous avons été

associée. Ce comité explique aussi en partie la raison pour laquelle la géographie et l'aménagement sont les disciplines d'accueil de cette thèse résolument transdisciplinaire.

Pour finir, nous présentons notre méthodologie et les outils mobilisés pour construire notre thèse. Ils sont largement influencés par le contexte présenté qui nous a « autorisée » à les mettre en œuvre. Notre enquête qualitative, proche d'une ethnographie de terrain, s'appuie sur une observation participante liée à notre statut, deux séries d'entretiens semi-directifs réalisés en situation et de nombreuses données récoltées dans le cadre de notre immersion. Le parti pris est de privilégier une analyse qualitative de notre corpus.

Une fois le « décor planté », nous pourrions ensuite nous intéresser au fonctionnement du dispositif et à ses effets sur les enfants et les intervenants du champ musical.

1/ LES ORCHESTRES DE JEUNES À VOCATION SOCIALE COMME CONTEXTE DE RECHERCHE

Ce premier temps est destiné à replacer El Camino dans la généalogie des orchestres de jeunes à vocation sociale pour permettre de comprendre les attendus du programme et ses spécificités. Nous commençons par le dispositif El Sistema, dont la portée est internationale, avant de présenter les dispositifs existants aux niveaux national et local.

1.1/ El Sistema, la référence internationale incontournable

Les premiers orchestres de jeunes à vocation sociale sont apparus au Venezuela en 1975. Le programme, officiellement appelé « Fondation d'état pour un système national d'orchestres juvéniles et infantiles du Venezuela », est plus connu sous le nom d'« El Sistema ». Il a été fondé par José Antonio Abreu (1939-2018), économiste, musicien et politicien vénézuélien.

Afin de donner une idée de l'ampleur du dispositif, nous pouvons partager ici quelques chiffres, présentés par Agrech (2018). En 2018, le programme toucherait « 900 000 enfants et adolescents, répartis entre 1 300 orchestres et 1 120 chœurs, et abrités par 440 núcleos, où officient 9 000 enseignants » (*ibid.*, p. 131). L'emploi du conditionnel est volontaire car les chiffres sont difficiles à consolider et varient fortement, d'une part selon les années et, d'autre part, entre chiffres officiels et ceux retenus par des recherches indépendantes.

1.1.1/ De la musique au social, l'évolution des objectifs d'El Sistema

Abreu présente le programme comme étant un projet social, musical et culturel. Cependant, il semble important de souligner que ces différents objectifs n'étaient pas tous présents lors du lancement du projet en 1975. À cette époque en effet, les orchestres symphoniques professionnels au Venezuela sont composés essentiellement de musiciens étrangers et la formation au conservatoire se centre sur l'apprentissage de la musique avec une pédagogie individuelle classique (Agrech, 2018 ; Montandon, 2013). Abreu crée alors El Sistema pour favoriser l'insertion professionnelle des musiciens vénézuéliens dans les orchestres nationaux et participer à l'évolution de l'enseignement musical (Baker, 2016). Les adolescents concernés par le programme sont alors « ceux de la classe moyenne et de la bourgeoisie » (Agrech, 2018, p. 176). Les objectifs qui prévalent initialement sont donc

l'enseignement musical et la professionnalisation des musiciens. L'excellence, la discipline et la rigueur sont au cœur de l'enseignement.

Ce n'est que bien plus tard, dans les années 1990, avec la crise économique et sociale vénézuélienne, que la visée sociale du projet apparaît, accompagnée – au moins dans le discours – d'une nouvelle orientation pédagogique. Le contexte vénézuélien est en effet particulièrement difficile et instable. Il est caractérisé, entre autres, par la chute du prix du pétrole, l'instabilité politique, l'augmentation du taux de pauvreté et de l'insécurité. Agrech (2018) écrit à ce sujet : « *le Venezuela est aujourd'hui l'un des pays les plus dangereux d'Amérique latine* » (p. 12). Le programme s'ouvre alors aux plus démunis en donnant une place centrale à l'inclusion sociale et les *núcleos*⁶ se multiplient rapidement dans les quartiers défavorisés. La motivation des parents pour inscrire leur enfant à El Sistema dépasse la seule volonté de leur faire pratiquer la musique : les parents inscrivent leur enfant pour le protéger de la violence et l'éloigner de la délinquance.

L'objectif social vient donc s'ajouter à l'objectif musical pour s'adapter à la situation politique et sociale du pays. Le changement de discours correspond également à l'époque où le projet commence à s'exporter à l'étranger. La mise en avant de la dimension sociale a sans doute favorisé le rassemblement des politiciens et des acteurs de terrain autour d'un projet commun, mais elle permet aussi d'obtenir davantage de financement.

1.1.2/ Les principes et valeurs défendus par El Sistema

Maria Majno (2012) recense les principes et valeurs sur lesquels s'appuient tous les programmes d'éducation musicale à vocation sociale qui s'inspirent du modèle vénézuélien.

- **L'accessibilité**

L'enseignement musical est ouvert et gratuit. Il n'y a pas de critères de sélection pour intégrer ces dispositifs. Quant aux projets qui prennent place dans des zones reculées, des moyens de transport sont mis en place pour faciliter les déplacements et l'accès aux structures d'accueil.

- **La régularité et l'intensité de l'entraînement**

Dans le contexte vénézuélien, la régularité et l'intensité des cours sont indispensables pour proposer une véritable alternative à la délinquance. Les *nucléos* sont ainsi ouverts sept jours sur sept. Ce rythme est difficilement transposable dans d'autres contextes, mais la régularité et l'intensité restent des principes essentiels et vont de pair avec les valeurs de discipline et d'engagement défendues par les porteurs du projet.

⁶ Les *núcleos* sont considérés à la fois comme une école de musique et un lieu de vie pour les jeunes.

- **Les cours collectifs et la pratique d'ensemble**

Dès le départ, les enfants apprennent la musique en groupe. Ce principe pédagogique s'oppose à l'enseignement traditionnel des conservatoires où les cours sont principalement individuels. Au-delà du caractère stimulant du groupe et de la coéducation possible entre les élèves, les cours collectifs représentent un cadre idéal pour transmettre des valeurs essentielles pour mieux vivre en société et ce que l'on nomme aujourd'hui, dans le domaine de l'éducation, les compétences transversales (le respect, l'égalité, le partage, la cohésion, le travail d'équipe, l'écoute, etc.).

- **La recherche de la qualité artistique et de l'excellence**

Dans ces projets, l'objectif est aussi d'atteindre un « bon » niveau instrumental et artistique : les enfants ne doivent pas seulement jouer, mais jouer aussi bien que possible. La pédagogie est adaptée dans ce but et le répertoire enseigné est de plus en plus complexe. Majno (2012) utilise l'image de la pyramide pour illustrer cette ambition : les enfants reçoivent des bases larges et solides pour pouvoir tendre ensuite vers un niveau proche de l'excellence.

Ces quatre principes se retrouvent dans l'ensemble des programmes d'El Sistema, mais chacun présente également des spécificités pour s'adapter aux différents contextes nationaux et se territorialiser.

1.1.3/ Le fonctionnement général d'El Sistema

Au Venezuela, l'orientation politique du pays conduit à l'entière gratuité du programme (cours, instruments, etc.). Son financement est entièrement assumé par l'État jusqu'en 2007, puis il est financé à la fois par le gouvernement vénézuélien et différentes banques internationales de développement (Baker, 2016).

Pour les ateliers musicaux, les enfants se retrouvent dans les *núcleos*, lieux de musique et de vie. Au Venezuela, l'école n'est ouverte que le matin, les enfants passent donc leurs après-midis au sein d'El Sistema. Les *núcleos* sont également ouverts le weekend pour les enfants qui le souhaitent.

Les enfants peuvent intégrer un *núcleo* dès l'âge de deux ans. L'initiation à la musique se centre alors sur le rythme et le chant. Ils poursuivent ensuite leur initiation en jouant avec des instruments en carton – cette étape est appelée « *l'orchestre de papier* ». Ces classes d'initiation sont généralement menées par les grands élèves.

À l'âge de six ans, l'apprentissage plus traditionnel commence et l'enfant reçoit son premier instrument de musique. Les jeunes alternent entre cours individuels, cours collectifs, travail d'orchestre et solfège. Ils suivent, au minimum, vingt heures de cours par semaine. Si les cours collectifs et l'orchestre sont particulièrement centraux dans la pédagogie proposée au sein d'El Sistema, il est important de souligner que des cours individuels sont également donnés dans les *nucléos* et considérés comme complémentaires d'une pratique collective.

Les ateliers et orchestres sont divisés par tranche d'âge :

- l'orchestre *pré-infantile* pour les enfants de 6 à 10 ans ;
- l'orchestre *infantile* pour ceux âgés de 10 à 15 ans ;
- l'orchestre *juvénile* pour les jeunes âgés de 15 à 20 ans.

Ce découpage n'est pas rigide et l'entrée dans un des orchestres dépend aussi de l'ancienneté de l'enfant dans le dispositif. L'hétérogénéité des âges est alors vue comme une force, favorisant la socialisation et la tolérance, avec l'acceptation des différences de chacun.

Au niveau pédagogique, « [i]l s'agit d'abord d'une école du geste, de l'oreille et de la production sonore » (Agrech, 2018, p. 133). Le solfège n'est abordé qu'à partir de la deuxième année. L'enfant commence donc par la découverte du rythme et du chant et la pratique de l'instrument avant d'accéder à des cours plus théoriques.

1.1.4/ Le déploiement du programme à l'international

Depuis les années 1970, le dispositif s'est exporté dans de nombreux pays. Vincent Agrech (2018), journaliste français, s'est d'ailleurs rendu dans plusieurs El Sistema afin de réaliser un état des lieux de ces dispositifs à travers le monde. Si El Sistema s'est d'abord développé dans les pays voisins, en Amérique du Sud⁷, le concept a finalement trouvé un écho dans de nombreux pays et, depuis les années 2010, des projets similaires apparaissent « aux quatre coins du globe » : aux États-Unis, au Japon, en Corée du Sud, au Kenya, en Turquie... Et l'Europe ne fait pas exception. Nous pouvons ainsi trouver des « Sistema » au Royaume-Uni, en Suède, en Italie, au Portugal, en Grèce, en Autriche, en France, etc. En 2018, le modèle est reproduit sur les cinq continents, dans 49 pays. El Sistema Venezuela (la « maison-mère ») partage alors du matériel pédagogique et offre un certain réseau, « mais n'intervient ni sur leur gouvernance, ni sur leur forme juridique, ni sur leur financement, ni même en évaluation de leurs résultats » (Agrech, 2018, p. 33). Ces différents projets affichent plus ou moins directement leur filiation avec le modèle vénézuélien, mais s'appuient sur des valeurs et des principes analogues. Ils sont néanmoins très hétérogènes en termes d'effectif (en Suède, El Sistema réunit par exemple des milliers d'enfants alors qu'au Japon il n'y en a que quelques centaines), de financement (avec des fonds publics ou privés selon les pays),

⁷ Les premiers programmes inspirés du modèle El Sistema ont été créés en Colombie sous le nom de *Fundación Nacional Batuta* en 1991, et en Uruguay, en 1996, sous le nom de *Fundación Sistema de orquestas juveniles e infantiles del Uruguay*.

d'intensité des cours, d'ancienneté et d'évaluation scientifique. Le programme varie en outre en fonction du contexte politique, culturel et social des différents pays.

Nemoy et Gerry (2015) analysent par exemple comment le modèle El Sistema a été utilisé et adapté pour différents programmes canadiens. Ils comparent quatre dispositifs à partir d'entretiens réalisés avec les quatre directeurs de ces structures. Ces dispositifs diffèrent sur plusieurs points :

- sources de financement différentes (aide du gouvernement ou non) ;
- projet dans une zone urbaine ou rurale ;
- touche une seule école de la ville ou plusieurs ;
- hors temps scolaire ou à l'école, pendant la journée (entre midi et deux) ;
- nombre d'heures de musique par semaine qui diffère (de 1 à 15 heures hebdomadaires).

Le récit particulièrement bien rodé qui accompagne El Sistema, la dimension sociale du programme, les valeurs défendues, difficilement contestables, ou encore les films promotionnels (Kuuse, Lindgren et Skåreus, 2016) jouent un rôle primordial dans le déploiement du dispositif à l'international. Pour Baker (2016), le fait de combiner différents éléments tels que les enfants, les grandes œuvres classiques et une histoire « réconfortante » (*“heartwarming”* dans le texte) fait appel à l'émotionnel et permet de toucher la corde sensible de nos sociétés contemporaines. Bull (2016) écrit à ce sujet : *“The Venezuelan music education program El Sistema has attracted worldwide attention thanks to its claims to use classical music education to ‘rescue’ or ‘save’ vulnerable children (Tunstall 2012).”* (p. 122). La médiatisation d'orchestres professionnels exclusivement composés de jeunes issus d'El Sistema a également largement contribué à l'exportation du modèle à l'étranger. Les plus connus sont les orchestres symphoniques *Simón-Bolívar* que les meilleurs élèves peuvent intégrer à la fin de leur cursus (avant cela, ils font déjà partie d'orchestres d'élite auxquels ils accèdent sur concours et bénéficient de cours de perfectionnement supplémentaires). Ils sont répartis dans deux orchestres, qualifiés de A et de B selon leur ancienneté (le premier orchestre étant l'orchestre A, formé en 1999). L'orchestre A a d'ailleurs été dirigé par Gustavo Dudamel, chef d'orchestre et figure emblématique d'El Sistema, lui-même issu du programme. Cet orchestre, reconnu à l'échelle internationale et particulièrement médiatisé, se produit régulièrement dans différents pays. Ces orchestres professionnels à succès sont alors invoqués par la presse et les médias comme une preuve tangible et irréfutable de l'efficacité du programme. Les destins exceptionnels de Gustavo Dudamel (directeur musical de l'Orchestre philharmonique de Los Angeles⁸) ou encore de Diego Matheuz (chef d'orchestre principal de l'Opéra La Fenice de Venise) sont également cités à titre d'exemple (Majno, 2012) et ces « *success stories* » participent finalement à renforcer la légende d'El Sistema.

En France, il faudra attendre 2010 pour que l'association « El Sistema France » soit créée. Trois ans plus tard, le premier orchestre pilote est mis en place dans un établissement

⁸ Il a été nommé directeur musical de l'Orchestre de l'Opéra national de Paris en 2021.

des Apprentis d'Auteuil⁹ – qui regroupe école primaire, collège et internat – à Gorges, dans la banlieue de Nantes. La mission générale de cet établissement est d'accueillir des élèves en échec scolaire pour des raisons multiples. En 2013, 50 enfants participent à ce premier orchestre. D'autres orchestres verront ensuite le jour :

- El Sistema Alsace en 2015 (à Bischwiller) ;
- El Sistema Vendée en 2016 (dans deux écoles maternelle et primaire) ;
- El Sistema France Opéra-Méditerranée. Ce dernier comprend deux *nucléos* sur la côte méditerranéenne : l'un à Cannes (qui ouvre en 2017) et l'autre à Nice (qui ouvre en 2018).

À notre connaissance¹⁰, il n'y a pas eu de nouveaux orchestres depuis 2018 et ces derniers ne concernent finalement que peu d'enfants.

Quant aux liens avec Pau et El Camino, Jean Lacoste – adjoint au maire chargé de la culture à Pau – avait lancé l'idée au printemps 2014 de créer un El Sistema Pau. L'équipe d'El Camino a donc rencontré El Sistema France pour envisager une collaboration, voire une affiliation puisque El Camino s'inspire du modèle vénézuélien. Les premiers contacts ont eu lieu le 28 août 2014 (Sanchez, 2015, 28 septembre). Les modalités proposées par El Sistema France (notamment la demande d'une contrepartie financière) ont finalement conduit à un abandon du projet de partenariat au printemps 2015 et, avant même de voir le jour, El Sistema Pau a été rebaptisé El Camino Pau. La relation s'est finalement soldée par une plainte pour diffamation publique, déposée par El Sistema France à l'encontre de François Bayrou (maire de Pau), qui a critiqué la dimension mercantile du projet, lors d'un conseil communautaire en septembre 2015 (Bely, 2017, 17 janvier). Le maire de Pau sera finalement relaxé en mars 2019. Nous nous contenterons de ce traitement anecdotique du lien éphémère avec El Sistema, antérieur à notre arrivée dans le programme et très peu commenté au sein de la structure. Cela nous permet essentiellement de faire référence au programme qui est dans toutes les têtes lorsqu'on évoque les orchestres de jeunes à vocation sociale et de contextualiser le positionnement d'El Camino. En 2016, El Camino se tournera finalement vers Démon pour signer une convention de partenariat.

⁹ La fondation « Apprentis d'Auteuil », catholique, est née en 1866 sous l'impulsion de l'abbé Roussel. Cette fondation « s'engage auprès des jeunes et des familles qui rencontrent des difficultés au quotidien et propose des dispositifs d'accueil, d'éducation, de formation et d'insertion en France comme à l'international, pour leur permettre de trouver leur place dans la société. En plus d'être une œuvre d'Église, Apprentis d'Auteuil est une fondation reconnue d'utilité publique depuis 1929. » (<https://www.apprentis-auteuil.org/>)

¹⁰ Les informations que nous avons pu trouver sur El Sistema France sont minces et proviennent principalement du site officiel du programme : <http://www.elsistema-france.org/>

1.1.5/ L'apparition de critiques : un modèle pas si idyllique

Le projet a été encensé pendant de nombreuses années, avant que des polémiques apparaissent en 2014. Les premières critiques ont été celles de Gabriela Montero – pianiste vénézuélienne exilée aux États-Unis – qui dénonçait le soutien apporté par El Sistema aux gouvernements de Chávez, puis de Maduro. « *Jusqu' alors occultée, la question des liens entre le projet culturel phare du pays et un régime de plus en plus infréquentable se trouvait mise en pleine lumière* » (Agrech, 2018, p. 35). Plusieurs chercheurs ont également souligné les liens douteux entre le gouvernement vénézuélien et El Sistema et la possible instrumentalisation du programme à des fins politiques (Baker, 2014 ; Fink, 2016 ; Majno, 2012). Les orchestres d'El Sistema jouent effectivement à l'occasion de nombreuses manifestations politiques et la pérennité du projet interroge. Le programme a en effet survécu à trois mandats et trois gouvernements différents avec une continuité des financements, ce qui est rare au Venezuela (et ce malgré la crise économique et sociale).

2014 est également l'année où le chercheur britannique Geoffrey Baker a publié son ouvrage *El Sistema, Orchestrating Venezuela's Youth*. Dans ce livre, il remet en cause les chiffres communiqués officiellement par El Sistema (nombre d'élèves participant au programme, proportion d'enfants issus des classes pauvres, etc.). Si les objectifs ont aujourd'hui évolué et que le programme s'est ouvert aux enfants en situation d'exclusion et de pauvreté, quelle est réellement la part de ces jeunes au sein du programme ? Les chiffres diffèrent largement selon les sources : « *75% d'élèves vivant sous le seuil de pauvreté selon le site Internet du Sistema, moins de 17% sur les trois mille suivis dans sa dernière enquête par la Banque interaméricaine de développement !* » (Agrech, 2018, p. 176). Ces résultats interrogent sur la véracité des chiffres communiqués par El Sistema et sur l'objectif d'inclusion sociale mis en avant par Abreu. Baker évoque également les écarts importants qui existent entre les *núcleos*. En effet, dans les banlieues mal desservies et les zones rurales, les moyens sont moindres (en termes financiers, d'infrastructures, de compétences des intervenants, etc.). Tout au long de son ouvrage, il interroge aussi le sens profond du projet. L'orchestre symphonique et sa hiérarchie sont-ils le meilleur moyen pour tendre vers une société harmonieuse ? Le modèle « *tyrannique* » de l'orchestre est-il le plus indiqué pour accompagner l'enfant vers l'émancipation ? Ce fonctionnement n'est-il pas finalement similaire au régime politique vénézuélien ?

Sans passer en revue toutes les critiques qui ont été avancées dans des articles scientifiques récents et pour synthétiser : certaines interrogent les intentions du programme (objectif social, intérêts politiques...) et d'autres les modalités et la pédagogie du projet. L'intensité de l'apprentissage et l'imitation sont-ils des principes éducatifs particulièrement indiqués pour conduire à l'épanouissement et à l'autonomie de l'enfant (Agrech, 2018) ? Pourquoi la musique classique, qui est associée à des valeurs prônées par la bourgeoisie (comme la discipline, le travail, la rigueur, la retenue, le contrôle, etc.), a-t-elle été privilégiée

pour un programme social destiné aux classes populaires (Bull, 2016)¹¹? Pour Baker (2014) ou encore Majno (2012), El Sistema devrait également éviter le piège des « concerts vitrines » et des performances spectaculaires pour se centrer davantage sur le contenu pédagogique, le choix du répertoire et le sens profond du projet.

Par ailleurs, si El Sistema a fait l'objet de nombreux articles de presse, de documentaires ou encore de reportages télévisés, la recherche universitaire s'est peu emparée du sujet. La plupart des écrits sont donc non académiques, peu critiques, et davantage destinés à promouvoir et défendre le programme (Baker, 2014, 2016 ; Govias, 2014). La recherche scientifique – critique, indépendante et interdisciplinaire – est alors défendue et présentée comme une voie possible pour éviter certains écueils et étudier les effets du dispositif pour s'en inspirer tout en conservant une marge de liberté et la possibilité de s'adapter, de façon efficiente, au contexte local¹². Majno (2012) ajoute que pour justifier des investissements financiers importants, il est impératif de viser davantage de « preuves » (*“evidence”* dans le texte), tant en termes de bénéfices cognitifs que d'améliorations sociales. Un travail de mise en commun des ressources – afin d'optimiser la disponibilité de l'information, l'accessibilité du matériel, le partage d'expériences et les possibilités de formation – semble alors nécessaire¹³.

1.2/ Au niveau national : Démos

Pour en revenir à la situation en France, le programme El Sistema n'a pas trouvé l'écho escompté (peu d'orchestres El Sistema ont été créés) mais a inspiré de nombreux dispositifs d'éducation musicale à vocation sociale. Deux modèles de pratique orchestrale se déploient ainsi, plus largement, sur le territoire :

- l'Orchestre à l'école (OAE), créé en 1999 par la Chambre syndicale de la facture instrumentale ;
- le dispositif Démos, créé par la Cité de la Musique en 2010 et porté actuellement par la Philharmonie de Paris.

¹¹ D'après Bull (2016), le choix de la musique classique porte une connotation morale et les programmes comme El Sistema ont tendance à utiliser la culture dans le but de « civiliser » (*“civilize”* dans le texte) les classes populaires et reproduire un idéal bourgeois. Nous y reviendrons dans le chapitre suivant.

¹² Baker (2022) a récemment émis une réserve à ce sujet. En effet, même si les travaux scientifiques et critiques augmentent de façon significative depuis 2014, ces derniers sont souvent méconnus, voire même volontairement ignorés par les porteurs de ces programmes et les journalistes qui préfèrent préserver le mythe, l'image positive et sans aspérités, d'El Sistema. Les études avec des résultats nuls ou négatifs sont ainsi vouées à disparaître, et ce indépendamment de leur qualité.

¹³ La plateforme de chercheurs SIMM (Social Impact of Making Music), dirigée par Lukas Pairon depuis 2017, œuvre d'ailleurs en ce sens.

Nous nous intéressons dans le cadre de ce travail au modèle Démos, partenaire de l'association El Camino, notre terrain de recherche. Si les dispositifs Démos et El Camino partagent de nombreux points communs, ils présentent aussi des spécificités et divergent sur certaines dimensions. Nous allons les présenter tous les deux, en nous concentrant sur leur évolution jusqu'en 2020.

1.2.1/ Qu'est-ce que Démos ?

Sous l'impulsion du Conseil de la Création Artistique (CCA), la Cité de la Musique a créé et coordonné, à partir de 2010, un dispositif d'éducation musicale et orchestrale à vocation sociale, connu sous son acronyme : Démos. Ce dispositif s'inscrit dans la continuité des missions artistiques et éducatives de la Cité de la Musique. Dans la première phase du projet (2010-2012), cette dernière était accompagnée par l'Association de Prévention du Site de la Villette (APSV), pour la mise en œuvre du projet.

Depuis l'été 2015, le dispositif est porté par la Philharmonie de Paris qui assure le pilotage national de Démos et la gestion opérationnelle des orchestres d'Île-de-France. En revanche, en région, les opérateurs peuvent être de nature variée : établissement public, orchestre, structure à caractère social ou conservatoire. Démos coordonne et accompagne alors ces projets en région – par un soutien financier, des formations, des outils pédagogiques –, mais chaque structure a un fonctionnement singulier et présente des spécificités.

« Démos ne fonctionne pas suivant un modèle coopératif fixe et rigide. Les agencements partenariaux sont “cousus main” en fonction de la part des ressources disponibles localement (subventions, structures de proximité et compétences existantes), de la géographie des lieux concernés, des jeux et équilibres politiques, des orientations de développement culturel, de la volonté d'implication des collectivités dans le pilotage et le suivi du projet, etc. Ce jeu sur les partenariats engendre des structures de pouvoir différentes entre les multiples systèmes de coopération. » (Guillon, 2019, p. 81)

On voit ainsi s'opérer un phénomène de territorialisation du modèle qui s'adapte aux contextes locaux et à leur capacité à agir et à mettre en œuvre un programme qui répond aux exigences minimales imposées par Démos national.

Concrètement, Démos est un projet de démocratisation culturelle qui s'appuie sur l'apprentissage de la musique classique en orchestre. Il est destiné à des enfants de 7 à 12 ans habitant « *dans des quartiers relevant de la politique de la ville (QPV) ou dans des zones de revitalisation rurale (ZRR) éloignées des lieux de pratique* » (Dossier de présentation de Démos 2019¹⁴).

L'objectif premier est de rendre accessible l'éducation artistique et culturelle aux enfants qui en sont éloignés pour des raisons économiques, sociales, culturelles ou géographiques et qui ne pourraient pas, forcément, en bénéficier autrement. Démos propose en ce sens « *une*

¹⁴ Disponible sur le site : <https://demos.philharmoniedeparis.fr/>

méthode pour combler cette distance autant réelle que symbolique » (Deslyper, Eloy, Guillon et Martin, 2016, p.7).

En dehors de cet enjeu de démocratisation culturelle, les objectifs de Démon sont multiples et complexes. En simplifiant, nous pourrions les présenter de la manière suivante :

- **Les objectifs artistiques et culturels** : apprendre à jouer d'un instrument de l'orchestre symphonique, valoriser la pratique artistique collective, ouvrir à de nouveaux répertoires (musique classique, mais aussi musiques du monde) et initier des pratiques pédagogiques innovantes.
- **Les objectifs sociaux** : accompagner l'enfant dans son développement global, veiller à son épanouissement, favoriser le « vivre ensemble » et transmettre des valeurs citoyennes à travers l'orchestre. Démon peut aussi être utilisé comme un outil pour soutenir la parentalité.

1.2.2/ Le fonctionnement général de Démon

Tous les enfants reçoivent un instrument de musique pour une durée de trois ans (durée correspondant à un cycle Démon). Ils ont des cours collectifs, par groupe de quinze enfants, où deux instruments de la même famille (cordes, vents ou cuivres) sont enseignés. Ces ateliers instrumentaux prennent place dans des structures très différentes selon les territoires. La plupart du temps, ils se déroulent dans des structures sociales qui choisissent d'intégrer Démon à leur projet d'établissement (centre social, maison des jeunes et de la culture [MJC], maison de quartier, centre d'animation, etc.), mais ils peuvent aussi prendre place dans des écoles (dans le cadre d'un programme de réussite éducative, par exemple) ou des conservatoires.

Pendant trois ans, l'enfant participe à quatre heures de cours collectifs hebdomadaires et alterne, une fois toutes les six semaines, avec un *tutti* – répétition qui réunit l'ensemble de l'orchestre. Les différents ateliers d'un même territoire sont alors regroupés pour former l'orchestre symphonique et jouer sous la direction d'un chef d'orchestre professionnel. En moyenne, un orchestre Démon rassemble 105 enfants (soit sept groupes).

En plus des cours collectifs et des *tutti*, deux stages d'approfondissement sont organisés au cours de l'année, pendant les vacances scolaires.

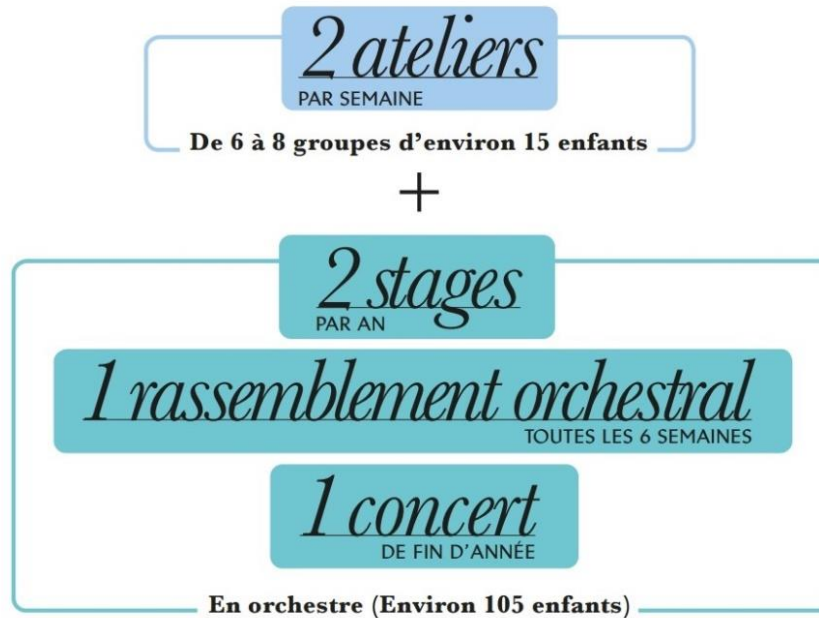
Enfin, pour clore chaque année, les enfants se retrouvent pour un grand concert réunissant sur scène : les enfants, les travailleurs sociaux – pour ceux qui apprennent à jouer d'un instrument en même temps que les enfants – et leurs professeurs. Au cours des trois ans, au moins un des trois concerts a lieu à la Philharmonie de Paris¹⁵.

¹⁵ Pour les orchestres Démon d'Île-de-France qui sont directement portés par la Philharmonie de Paris, les trois concerts ont lieu à la Philharmonie tandis que pour les orchestres Démon en région, c'est le dernier concert de fin de parcours qui a lieu à la Philharmonie de Paris.

Figure 1

Schéma du déroulé d'une année pour un enfant inscrit à Démos

LE DÉROULÉ D'UNE ANNÉE POUR UN ENFANT



Source : dossier de présentation de Démos 2019 (<https://demos.philharmoniedeparis.fr/>)

1.2.3/ L'équipe encadrante de Démos

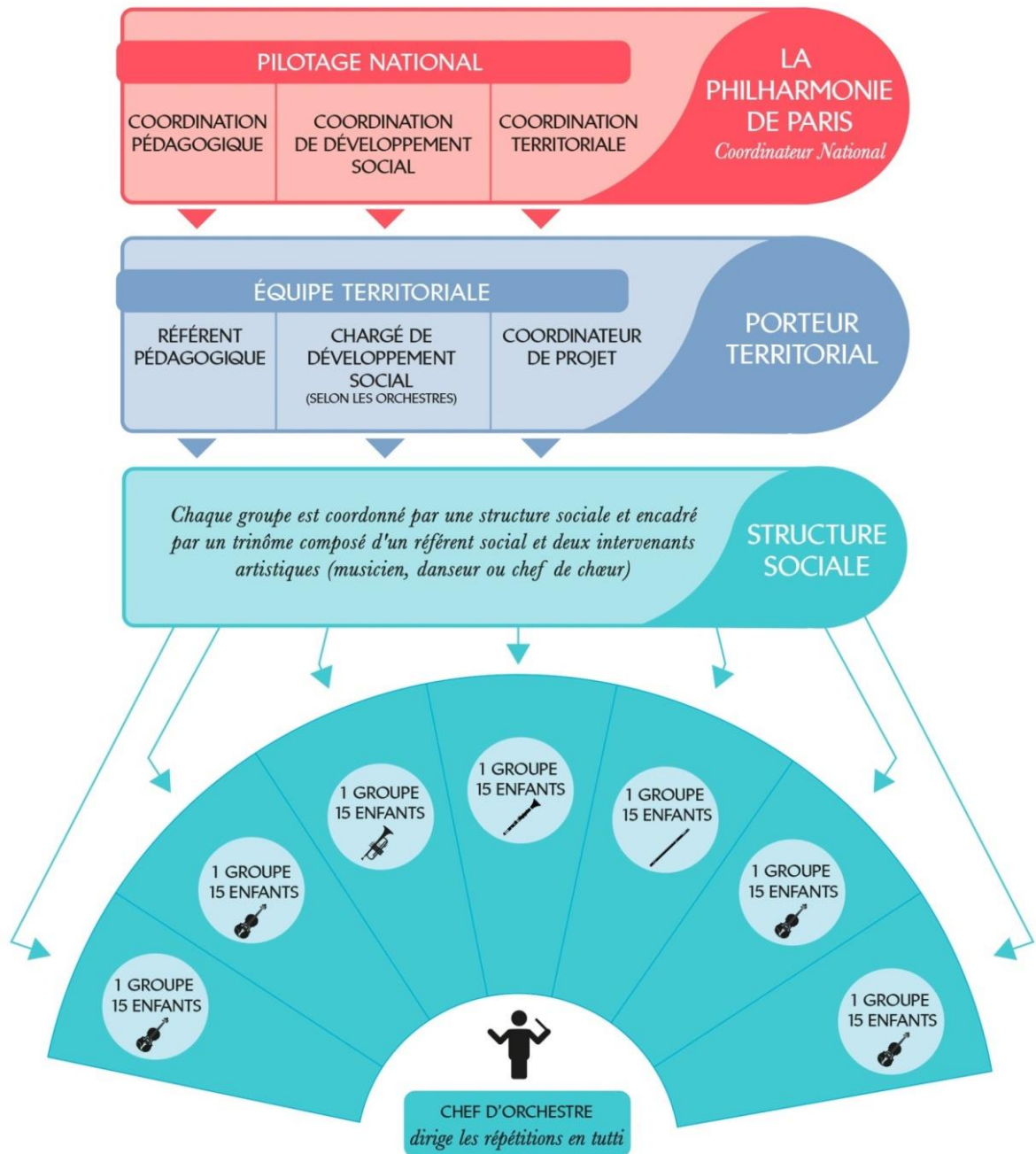
Au niveau national, le pilotage du projet est assuré par des coordinateurs nationaux : un coordinateur pédagogique, un coordinateur de développement social et un coordinateur territorial. « Cette équipe porte en outre le "récit" qui permet aux différentes facettes de Démos de constituer un projet fédérateur. » (Deslyper et al., 2016, p. 103). Ils se déplacent en région pour former, accompagner, encadrer et soutenir les équipes locales.

  l'échelle de chaque orchestre, un r f rent pédagogique est nommé, mais aussi un chargé de développement social et un coordinateur de projet. Ils forment l'équipe territoriale.

Figure 2

Schéma du fonctionnement et de l'encadrement d'un orchestre Démon

LE FONCTIONNEMENT D'UN ORCHESTRE DÉMOS (105 ENFANTS)



Source : dossier de présentation de Démon 2019 (<https://demos.philharmoniedeparis.fr/>)

Le coordinateur de projet gère l'organisation de l'ensemble du projet et assure un lien continu entre les diverses instances. Il « chapeaute » les deux référents terrain (pédagogique et chargé de développement social) et s'occupe généralement du recrutement des enfants – qui fréquentent déjà la structure sociale d'accueil – à partir de critères différents selon les projets. Trois critères sont néanmoins communs à l'ensemble des dispositifs Démos (Le Tirant, 2016) :

- l'enfant n'est pas inscrit au conservatoire et il n'a jamais eu de contact avec l'apprentissage de la musique ;
- l'enfant n'est pas inscrit dans plusieurs activités extra-scolaires en même temps ;
- l'enfant doit être disponible deux soirs par semaine pendant trois ans.

Le référent pédagogique joue un rôle de soutien et de « *cadre pédagogique* » (Deslyper *et al.*, 2016) en accompagnant les intervenants musiciens dans la mise en œuvre du contenu et des grands principes pédagogiques. Il fait le tour des ateliers et peut aider les intervenants à résoudre certains dysfonctionnements ou intervient à leur demande. Il joue également un rôle de médiateur avec le chef d'orchestre.

Quant au chargé de développement social, il est souvent le référent terrain du groupe d'enfants, en charge de l'encadrement. Il joue généralement pendant l'atelier et apprend l'instrument en même temps que les enfants. Il fait le lien avec les familles et tente de favoriser leur implication.

« Si elle fait partie des objectifs de travail, l'implication des familles et leur participation dans Démos est une opportunité pour renforcer les liens entre les référents terrain et celles-ci. [...] Pour le référent terrain, c'est un lien de valorisation et de reconnaissance qui s'exprime : de l'enfant, du travail du centre social, de celui du/des parents. » (Le Tirant, 2016, p. 46)

Pour synthétiser, les divers coordinateurs ont pour fonction de faire le lien, d'« *ensembliser* » les :

« mondes professionnels hétérogènes, ils opèrent les traductions et médiations nécessaires, cherchent à résoudre les contradictions, rappellent les règles du jeu et les objectifs aux uns et aux autres, veillent aux équilibres entre domaines de compétences et au respect du calendrier, etc. Ces coordinateurs sont des facilitateurs. » (Deslyper *et al.*, 2016, p. 41)

Concernant les ateliers instrumentaux, ces derniers sont encadrés par un trinôme composé de deux intervenants musiciens et d'un référent social (professionnel du champ social). Le profil et la formation des membres du trinôme sont particulièrement hétérogènes.

En effet, les intervenants musiciens peuvent être des musiciens d'orchestre¹⁶, des professeurs de conservatoire titulaires d'un Diplôme d'État (DE) ou d'un Certificat d'Aptitudes (CA), des jeunes professionnels sortis des pôles supérieurs ou encore des

¹⁶ Dans sa première phase, Démos a mobilisé des musiciens professionnels de l'Orchestre de Paris et de l'Orchestre Symphonique Divertimento, mais aussi des professeurs de conservatoire et des musiciens intervenants (Laborde, 2015).

dumistes¹⁷. Ces derniers interviennent en milieu scolaire et sont habitués à la pratique musicale collective. Les intervenants musiciens sont épaulés par d'autres intervenants artistiques, les danseurs et les chefs de chœurs, pour certains ateliers. Quant aux travailleurs sociaux, leurs profils et parcours sont eux aussi très divers. Ils sont éducateurs spécialisés, animateurs socioculturels, assistants sociaux, etc. Chaque structure sociale désigne le référent social qui participera aux ateliers et aux répétitions. Il est le « *garant de l'accompagnement de l'enfant* » et « *travaille en étroite collaboration avec l'équipe artistique* » (Dossier de présentation de Démos 2019).

1.2.4/ Une pédagogie « innovante » et évolutive

La pédagogie proposée au sein de Démos est qualifiée d'« innovante » par les porteurs du dispositif. Elle s'appuie principalement sur la pédagogie collective, peu présente dans l'enseignement musical traditionnel, et favorise « *à la fois le plaisir, le lien social et la musicalité* », le jeu en orchestre offrant « *d'emblée des résultats musicaux intéressants et motivants* » (Dossier de présentation de Démos 2019). Cette pédagogie est par ailleurs conçue de façon progressive et évolutive.

La première année peut être considérée comme une année de sensibilisation à l'instrument, le principal objectif étant de « faire groupe » (avec les autres enfants, mais aussi avec les divers intervenants). La découverte de la musique se fait alors par la pratique du chant et de la danse, afin de privilégier l'approche corporelle, mais aussi la dynamique de groupe et l'incorporation des règles. La pratique de l'instrument commence six semaines plus tard, grâce à une pédagogie basée sur l'oralité et un répertoire adapté¹⁸ (la première année, les morceaux sélectionnés proviennent en priorité du répertoire baroque).

Les deuxième et troisième années sont plus « instrumentales ». Le support écrit est introduit progressivement lors de la deuxième année. Là encore, Démos se démarque de l'enseignement traditionnel où l'enfant commence le solfège et la pratique instrumentale de façon simultanée (voire démarre par le solfège). La pratique instrumentale s'appuie alors sur le répertoire du XXe siècle et sur une pièce de « tradition orale », issue d'une autre culture.

La troisième année est l'année de l'appropriation de l'instrument. « *Ce sera l'année de la création, mais aussi celle du patrimoine classique.* » (Toffin, 2019, p. 63). Les enfants travaillent avec un compositeur pour co-crée une pièce contemporaine, mais découvrent aussi les styles romantiques et classiques.

De façon générale, si le répertoire de Démos se fonde principalement sur la musique classique, il s'ouvre aussi aux musiques du monde dès la deuxième phase du projet et continue à s'enrichir chaque année. « *Les choix des pièces sont fonction du niveau de*

¹⁷ Les dumistes sont titulaires d'un DUMI, l'acronyme de Diplôme Universitaire de Musicien Intervenant.

¹⁸ Les partitions font l'objet d'un travail d'adaptation et d'arrangement permettant à tous les musiciens de jouer au sein de l'orchestre et de rassembler les débutants, les élèves plus avancés et les professionnels, chacun participant à son niveau.

l'orchestre, de la personnalité et des chefs et de leur appétence, des contextes pédagogiques. Ils font l'objet d'une discussion et d'une négociation avec l'encadrement pédagogique du projet. » (Le Tirant, 2019, p. 45).

1.2.5/ L'après Démos

Démos est un programme qui s'inscrit dans une temporalité établie *a priori*. En effet, lorsqu'un programme Démos débute, sa fin est déjà programmée puisque sa durée est de trois ans¹⁹. Les professionnels, les enfants et les familles s'engagent donc dans le projet pour un temps donné. Cette temporalité, relativement courte, questionne de fait l'après Démos.

« À la fin des trois années du projet Démos arrive un moment incontournable où il faut penser à la suite que l'on veut lui donner : les jeunes sont invités à s'interroger sur leur envie de poursuivre l'apprentissage de la musique classique dans le cadre des conservatoires avec, éventuellement à la clé, une participation aux orchestres avancés, perspective qui n'était jusqu'alors pas envisagée. » (Dansilio et Fayette, 2019, p. 19)

Pour les enfants qui souhaitent continuer l'apprentissage de la musique après Démos, les équipes pédagogiques tentent de favoriser les liens avec les conservatoires présents sur les territoires.

« Les liens avec les conservatoires ont par conséquent été renforcés depuis 2012, au travers des échanges entre les enseignants investis dans Démos et ceux des conservatoires de proximité, par l'existence de projets communs entre élèves de conservatoire et élèves de Démos en amont de leur inscription, ou encore par la création de nouveaux cursus dans certains établissements, renforçant la pratique orchestrale dès les premières années pour faciliter l'intégration des enfants issus d'un orchestre Démos. Si les barrières sociales n'ont évidemment pas disparu, le rapprochement des cultures professionnelles à l'intérieur du dispositif est à pied d'œuvre et rayonne de façon notable à l'extérieur. » (Delebarre, 2019, p. 40)

Plusieurs cursus « passerelles » ont été mis en place avec les conservatoires afin de faciliter l'inscription et l'intégration des enfants issus de Démos dans ces structures (avec un parcours aménagé). Il est d'ailleurs à noter qu'un enfant sur deux continue son parcours musical au sein d'un conservatoire après les trois années passées à Démos (*ibid.*, 2019). Dansilio et Fayette (2019) appellent néanmoins à la prudence avec ces chiffres puisqu'une « inscription au conservatoire ne se traduit pas par une durée de fréquentation homogène et exige d'affiner cette première typologie. » (p. 12).

Une autre alternative a également été développée pour que les jeunes puissent continuer à jouer de la musique en orchestre : ils peuvent s'inscrire aux « orchestres Démos avancés »²⁰. Ces orchestres rassemblent des élèves issus du conservatoire et des élèves ayant participé à Démos pendant trois ans. Ils sont encadrés par des intervenants musiciens de Démos et des

¹⁹ Certains partenariats, entre Démos - Philharmonie de Paris et les porteurs du projet au niveau territorial, sont renouvelés pour un autre cycle de trois ans, mais avec d'autres enfants et familles.

²⁰ Les informations sont disponibles sur le site : <https://demos.philharmoniedeparis.fr/>

professeurs du conservatoire. L'objectif est de donner la possibilité aux enfants de continuer à jouer en orchestre, mais aussi de développer cette pratique musicale collective sur le territoire – et ce même dans des structures d'enseignement musical plus traditionnelles – et de renforcer les systèmes de collaboration entre les acteurs locaux (des champs culturel, social et éducatif). En 2020, trois orchestres avancés existent ainsi en Île-de-France (l'Orchestre Démon Philharmonie de Paris, l'Orchestre des Jeunes Démon et l'Orchestre Démon - Orchestre de Paris) et quatre en région (à Mulhouse, Montbéliard, Clermont-Ferrand et Brest). D'autres orchestres avancés ont été créés depuis ou sont en cours de création.

Néanmoins, malgré les dispositifs mis en place, la transition vers une autre structure d'enseignement musical représente « *un moment marquant, [...] car il signifie le passage d'une pédagogie d'apprentissage vers une autre, tout à fait nouvelle.* » (Dansilio et Fayette, 2019, p. 19). Dans leur enquête sociologique portant sur l'après Démon, Dansilio et Fayette (2019) soulignent d'ailleurs que la « *quasi-totalité des interviewés, indépendamment de leur trajectoire musicale par la suite, déclarent avoir mal vécu la fin du projet* » (p. 19) et, pour ceux qui ont continué leur parcours musical au conservatoire, le changement de pédagogie a été vécu comme « *brutal* ». La fin des cours collectifs, de la « *bonne ambiance* », la disparition des concerts et l'apparition des notes, des évaluations et des cours de solfège (systématiques et formels) sont alors évoqués par les jeunes et apparaissent comme des clés pour comprendre la violence de ce vécu.

1.2.6/ Le déploiement de Démon sur le territoire et la diversification des types de partenariats

Afin d'appréhender le déploiement de Démon sur le territoire français, mais aussi la diversification des partenaires et de leurs combinaisons, revenons ici sur les trois premières phases du projet.

- **Démon 1 (2010-2012)**

Pour cette première phase expérimentale, plusieurs quartiers relevant de la politique de la ville sont sélectionnés et quatre orchestres voient le jour à Paris et en Île-de-France (dans les départements de la Seine-Saint-Denis, des Hauts-de-Seine et du Val-de-Marne).

Le projet est porté par quatre partenaires : la Cité de la Musique, l'APSV, l'Orchestre de Paris et l'Orchestre Divertimento (Cabinet Virginie D'Eau, 2010). La Cité de la Musique assure le suivi pédagogique du projet ainsi que le recrutement et la formation des intervenants musiciens tandis que l'APSV joue un rôle de conseil, mais aussi de régulation et de coordination pour les référents sociaux. L'association recrute également les structures sociales qui accueilleront le dispositif.

Pour Démon 1, le financement repose sur le soutien de l'État, *via* le Conseil de la Création Artistique (CCA), et l'apport en mécénat de la Société Générale.

- **Démon 2 (2012-2015)**

Après cette première expérience, Démon a élargi son champ d'action à deux nouvelles régions, « *afin de tester sa pertinence dans des zones à moindre concentration urbaine, où les forces vives souffraient souvent d'un manque de moyens et de reconnaissance. Les collectivités de l'Aisne et de l'Isère répondirent favorablement à la sollicitation.* » (Bayle, 2019, p. 12).

Face à l'ampleur grandissante du projet, l'APSV jusque-là chargée de la mise en œuvre du dispositif Démon, est contrainte de confier ses missions à la Cité de la musique. Ce « *changement n'est pas anodin, l'environnement professionnel de la coordination du programme passant d'une dominante sociale à une dominante musicale* » (Deslyper *et al.*, 2016, p. 24).

Cette deuxième phase de Démon a également entraîné un renouvellement du système partenarial avec une diversification des sources de subvention. Nous pouvons alors observer un financement croisé de l'État (ministères en charge de la Culture et de la Ville), de l'Union européenne, des collectivités locales et territoriales, des caisses d'allocations familiales (CAF) et des mécènes (fondations et donateurs privés). L'implication des collectivités territoriales souligne l'écho que ce type de projet peut avoir relativement aux préoccupations des territoires vis-à-vis de leurs compétences propres. La dimension sociale et la question de la formation sont en effet des éléments forts de ces acteurs locaux qui trouvent avec Démon un outil en partie financé et accompagné par l'État.

- **Démon 3 (2015-2018)**

À la suite de la réussite de ces deux premières phases, le projet continue à prendre de l'ampleur et se développe à l'échelle nationale. La Philharmonie de Paris, qui prend la suite de la Cité de la Musique en 2015, crée une trentaine de nouveaux orchestres répartis sur tout le territoire français (départements d'outre-mer compris). En 2020, Démon compte ainsi 45 orchestres de jeunes à vocation sociale en France.

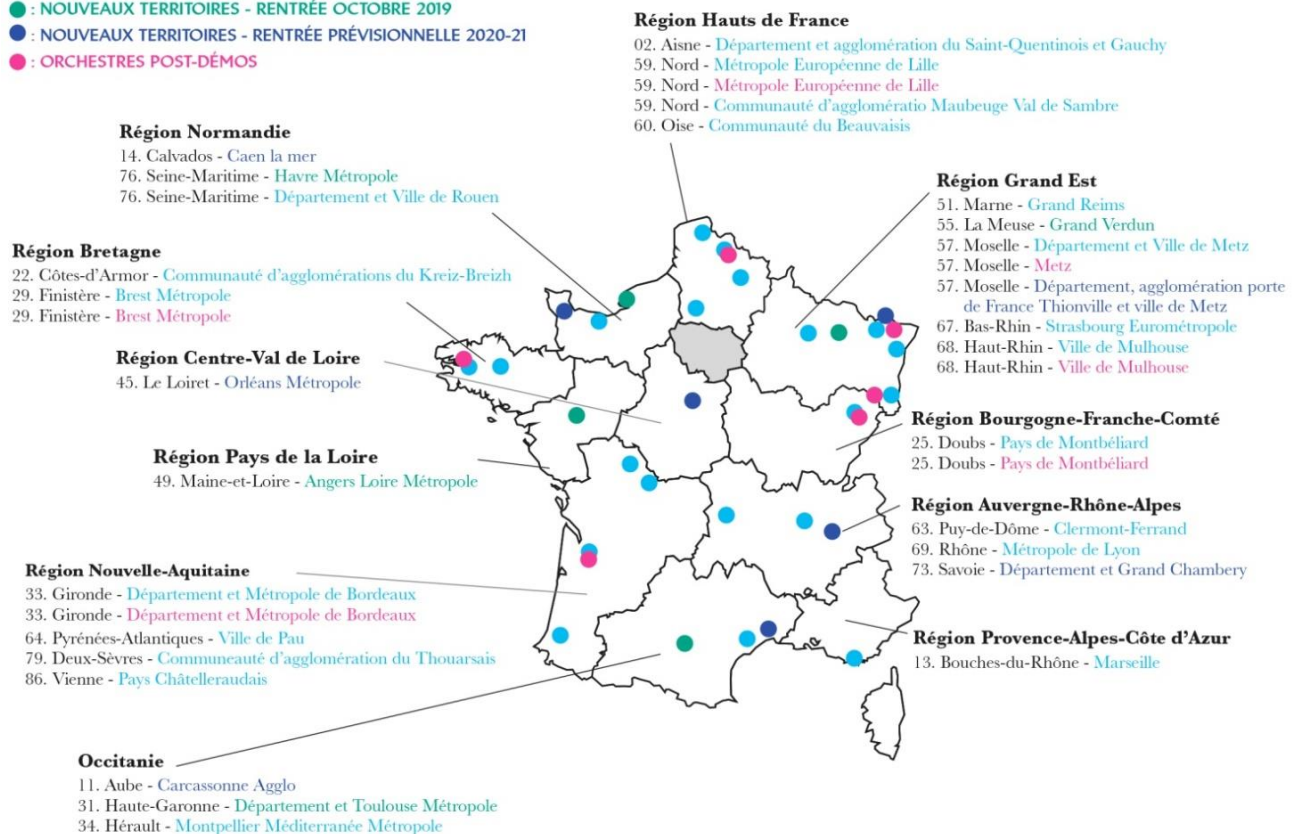
Figure 3

Carte de la répartition géographique des orchestres Démos en France en 2019

RÉPARTITION GÉOGRAPHIQUE DES ORCHESTRES DÉMOS

DÉPLOIEMENT ET NÉGOCIATIONS EN SEPTEMBRE 2019 :

- : ORCHESTRES EXISTANTS ET RENOUVELLEMENT
- : NOUVEAUX TERRITOIRES - RENTRÉE OCTOBRE 2019
- : NOUVEAUX TERRITOIRES - RENTRÉE PRÉVISIONNELLE 2020-21
- : ORCHESTRES POST-DÉMOS



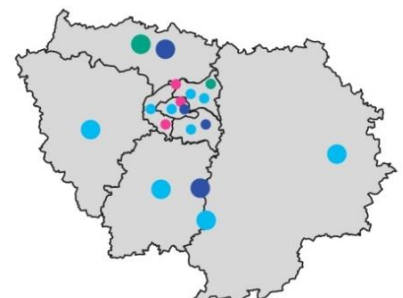
Territoires d'Outre-Mer

- 971. Guadeloupe - Cap Excellence
- 973. Guyane
- 974. La Réunion - Agglomération CINOR
- 974. La Réunion - Agglomération CINOR
- 976. Mayotte

Région Île-de-France

- IDF - Orchestre des Jeunes Démos
- 75. Orchestre Démos - conservatoires Paris
- 75. Orchestre Démos Philharmonie de Paris
- 75. Paris
- 75. Paris - DASCO
- 77-91. Seine-et-Marne/Essonne - Grand Paris Sud
- 78. Yvelines
- 91. Ouest Essonne
- 91. Essonne Val d'Yerres - Val de Seine
- 92. Hauts-de-Seine

- 93. Seine-Saint-Denis - Est Ensemble
- 93. Seine-Saint-Denis - Plaine Commune
- 93. Seine-Saint-Denis - Grand Paris Grand Est
- 94. Val-de-Marne - Grand-Orly Seine Bièvre
- 94. Val-de-Marne - Grand-Orly Seine Bièvre Est
- 95. Val d'Oise Nord
- 95. Val-d'Oise - Roissy Pays de France
- 95. Val-d'Oise - Argenteuil



Source : dossier de présentation de Démos 2019 (<https://demos.philharmoniedeparis.fr/>)

Le déploiement de Démon en quelques chiffres

(Source : dossier de présentation de Démon 2019)

Démon 1 (2010-2012) : **4** orchestres – **420** enfants en Île-de-France

Démon 2 (2012-2015) : **10** orchestres – **840** enfants en Île-de-France et en région

Démon 3 (2015-2018) : **35** orchestres – **3 600** enfants en France

Démon 4 (2019-2022) : l'objectif est de doubler le nombre d'orchestres et d'atteindre les **60** orchestres soit près de **6 000** enfants en France.

1.2.7/ La place de la recherche dans Démon

Le développement du projet sur le territoire français s'accompagne d'une évolution de son cadre et de nouvelles réflexions. Démon est en effet un dispositif en construction permanente qui peut être considéré comme « *un laboratoire appliqué* » (Toffin, 2019), « *une expérimentation* » (Delebarre, 2019).

Dès 2010, les porteurs du projet Démon se sont donc entourés de chercheurs issus de divers champs disciplinaires (la sociologie, l'ethnomusicologie, la psychologie du travail, les sciences de l'éducation, la géographie sociale et plus récemment, les sciences cognitives) et ont collaboré, entre autres, avec l'Institut de Recherche sur les Musiques du Monde (IRMM) et l'Observatoire des Politiques Culturelles (OPC). Cette relation à la recherche est revendiquée comme une nécessité par la Philharmonie de Paris puisque Démon est présenté comme un objet innovant dont il est fondamental d'évaluer les impacts pour en maîtriser le développement efficient. La question de l'efficience renvoie d'ailleurs à la problématique financière car la capacité de Démon à démontrer les effets positifs du dispositif général et de ses atterrissages territoriaux conditionne l'engagement de l'État et des collectivités territoriales dans le projet.

Plusieurs enquêtes quantitatives et qualitatives ont donc été produites. Ces différents travaux abordent, à partir de méthodologies et de référentiels théoriques différents, la question des effets de l'éducation artistique et culturelle sur ses bénéficiaires et ses acteurs. Ils se centrent ainsi sur différentes dimensions : la pédagogie collective, l'équipe pluridisciplinaire qui réunit des professionnels des champs culturel, social et éducatif, le profil sociologique des familles, le maillage territorial, etc. À titre d'exemple, une série d'études commandée par Démon et menée par Dominique Le Tirant (2016, 2017, 2019) – chercheuse indépendante et psychologue du travail – s'intéresse plus particulièrement à l'impact de Démon sur les métiers, les parcours et les pratiques professionnelles et s'intitule *Ce que Démon fait au*

*métier*²¹. En outre, avec la recherche qui s'est développée en région (parfois directement initiée par les partenaires locaux, comme c'est le cas à El Camino) et l'hétérogénéité des rapports entre l'équipe Démos et les chercheurs, « *il n'existe pas un "modèle" de la recherche dans Démos, et c'est justement la capacité d'adaptation des opérateurs qui permet la prolifération des observations et en garantit la diversité.* » (Amico, 2022, p. 57).

Amico²² (2022) souligne néanmoins la relation ambivalente qui existe entre la Philharmonie de Paris et les chercheurs. La réflexion scientifique accompagne en effet Démos depuis la première phase du projet, avec un volet « Recherche et évaluation » qui est mis en avant et qui doit « *contribuer à la définition des objectifs et à la gestion des effets* » (p. 53). Les acteurs de la Philharmonie espèrent ainsi « *tirer des bénéfices en termes de réflexion, mais aussi de confirmation et de légitimation de leur action* » (p. 53). Cette relation étroite interroge néanmoins l'indépendance réelle des chercheurs et l'instrumentalisation possible de leurs résultats. Multiplier les études peut d'ailleurs contribuer à donner « *une identité savante* » (p. 56) au programme et légitimer indirectement son utilité sociale en le plaçant « *dans les grandes initiatives françaises productrices de changement* » (p. 56), sans que le contenu soit forcément abordé. Enfin, même si les propositions d'enquête sont généralement bien accueillies par les responsables du dispositif, les réactions sont plus mitigées chez les acteurs du quotidien qui sont directement confrontés à la mise en œuvre des enquêtes sur le terrain et à leurs contraintes.

Pour conclure, si les laboratoires mobilisés sont des laboratoires de recherche²³, les commandes de Démos s'apparentent plus à des études destinées à mesurer les effets du programme à l'échelle individuelle et collective. Cela n'enlève rien à leur qualité et à leur intérêt pour comprendre un dispositif nouveau et innovant qui exige des travaux d'évaluation et de recherche propre à accompagner son évolution. Pour autant, il n'existe pas encore de recherches totalement indépendantes comme celles qui ont fleuri sur le programme El Sistema par exemple.

Maintenant que nous avons présenté le dispositif Démos dans ses grandes lignes, nous allons nous concentrer sur un dispositif local et singulier : El Camino, notre terrain de recherche.

²¹ L'étude de 2016 porte sur les référents projet et terrain du dispositif, celle de 2017 est centrée sur les intervenants musiciens et celle de 2019, sur les chefs d'orchestre de Démos.

²² Marta Amico était « Chargée des enquêtes » au sein de Démos - Philharmonie de Paris, en 2016. Elle devait mettre en place et coordonner les futures enquêtes portant sur le dispositif, tout en poursuivant ses propres recherches ethnographiques sur le sujet.

²³ Au lancement du projet, les premières expertises étaient effectuées par des cabinets privés avant que la Philharmonie de Paris se tourne finalement vers des organismes de recherche publique (Amico, 2022).

1.3/ Au niveau local : El Camino

Il s'agit ici de présenter la façon dont a été initialement pensé et créé El Camino et sa place dans la généalogie des dispositifs présentés précédemment. La manière dont il est défini et reçu par les « acteurs du quotidien » – les enfants et les intervenants du champ musical – et leur vécu du projet faisant partie des questionnements de recherche, ces dimensions feront l'objet d'une partie spécifique dans le chapitre II.

1.3.1/ La genèse d'El Camino

El Camino est créé en tant qu'association (loi 1901, Annexe 1), à Pau, en octobre 2015 et ce n'est que quelques mois plus tard, en janvier 2016, qu'un partenariat formel est signé avec Démos (Annexe 2)²⁴ – même si Démos a été approché pour accompagner la mise en place du dispositif avant cette signature. Le partenariat se traduit par un soutien financier et pédagogique (qui comprend le partage d'outils et d'expériences, mais aussi des formations pour l'équipe d'El Camino). Il a pour objectif de « *pérenniser le dispositif El Camino, de le faire évoluer à la fois sur le plan pédagogique et sur le plan social* » (voir la convention de partenariat Démos/El Camino-Pau, Annexe 2). Les équipes de Démos et d'El Camino ont ainsi des « *apports et obligations* » à respecter. Du côté de la Philharmonie de Paris, l'équipe nationale a pour rôles principaux : l'accompagnement des équipes en région, la transmission des outils de travail, la transmission du matériel pédagogique, la veille et la cohérence du projet sur les différents territoires. Quant à El Camino, l'équipe de direction s'engage, entre autres, à recruter « *l'équipe projet* » et les « *musiciens intervenants* », à acquérir le « *parc instrumental* » nécessaire au déroulement des ateliers, à mettre en œuvre un partenariat avec l'éducation nationale et à établir des liens avec les conservatoires et écoles de musique du territoire, mais aussi avec les structures sociales et culturelles.

Si le lien avec Démos est très fort, El Camino est un projet dont l'origine est locale puisqu'il est né sous l'impulsion de l'adjoint à la culture de la ville (Jean Lacoste) et du maire de Pau (François Bayrou). Ils ont ensuite confié la mise en œuvre et la direction de ce projet à Fayçal Karoui, chef d'orchestre de l'Orchestre de Pau Pays de Béarn (OPPB) et Frédéric Morando, directeur artistique de l'OPPB. Ce projet local est donc le fruit d'une rencontre entre une volonté politique d'aller encore plus loin dans le processus de démocratisation culturelle et le savoir-faire de l'orchestre de la ville qui proposait déjà de nombreux projets musicaux et pédagogiques s'adressant à un large public. Fayçal Karoui milite, en effet, pour une culture accessible à tous depuis son arrivée à Pau et la création de l'OPPB en 2002. Ses propos sont retranscrits dans un article du journal *Sud Ouest* :

²⁴ La première convention signée entre Démos et El Camino correspond à un cycle de trois ans et couvre la période allant du 15 janvier 2016 à juin 2018. Elle sera ensuite renouvelée pour un autre cycle de trois ans.

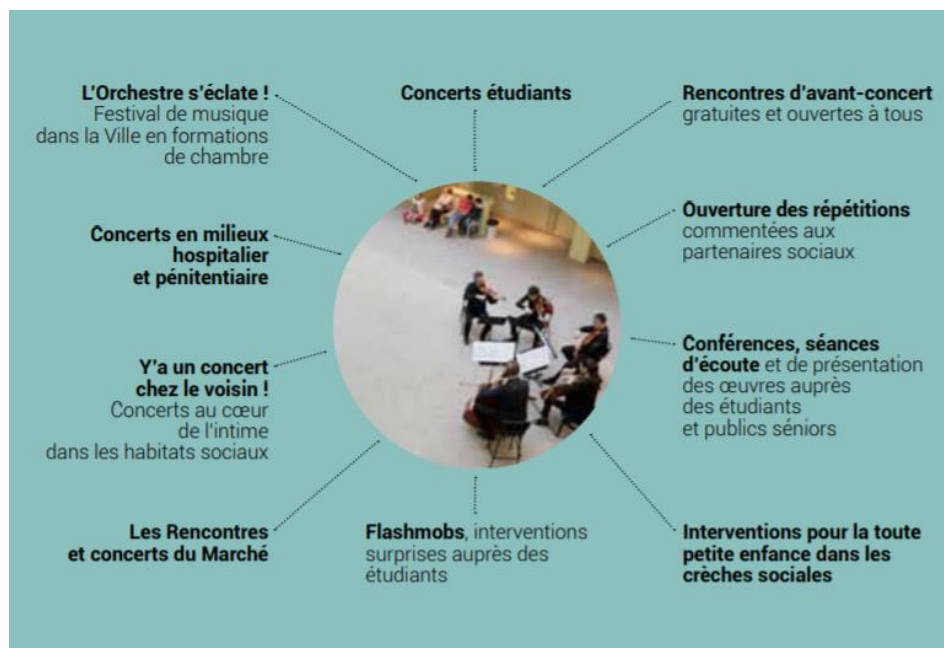
« Le but est d'amener la musique partout. [...] Nous avons à cœur notre mission qui est de mettre cet orchestre au service de la ville. Nous sommes un service de la ville. Il ne faut pas voir l'Orchestre de Pau comme une grosse machine inaccessible ». (Faure, 2015, 9 juin)

À titre d'exemple, nous pourrions citer deux initiatives de l'OPPB antérieures à El Camino :

- *Le Cartable de Valérie* est le projet éducatif de l'OPPB porté par Valérie Layous depuis 2002. Dans ce cadre, l'orchestre propose des répétitions ouvertes aux scolaires, mais aussi des concerts dans les écoles, des présentations d'instruments, des initiations à l'orchestre, des classes en résidence, etc. ;
- *L'Orchestre s'éclate* est un festival de musique itinérant, créé en 2014, où l'orchestre joue en formation de chambre afin de proposer des concerts plus intimistes dans divers lieux : les centres sociaux, les MJC, les médiathèques, les crèches et les établissements d'hébergement pour personnes âgées dépendantes (EHPAD), etc.

Figure 4

Schéma de l'action culturelle de l'OPPB en 2020-2021



Source : plaquette de l'OPPB, saison 2020-2021 (<https://www.oppb.fr/>)

Partageant une philosophie commune, l'association El Camino a donc « naturellement » trouvé sa place au côté de l'orchestre. « *Les Caminos, c'est un des fruits de l'arbre qu'on a planté il y a presque vingt ans de ça* » (Karoui, Créa-Sud, 2020, 4 mai²⁵). Elle est directement adossée à l'OPPB et portée par ses membres. Le chef d'orchestre, le directeur artistique, la responsable pédagogique, les musiciens, mais aussi l'administrateur général, le gestionnaire

²⁵ Ces propos ont été tenus, dans le cadre d'une interview de Fayçal Karoui et Frédéric Morando, dans l'émission *Bonsoir le Béarn !*, disponible sur la chaîne : lachainelocale.tv (Annexe 3).

administratif et les régisseurs de l'orchestre travaillent ainsi dans les deux structures. En 2019, l'OPPB va encore plus loin dans cette volonté intégratrice et fusionne avec El Camino pour devenir un établissement public de coopération culturelle (EPCC), comme nous le verrons plus tard.

Financièrement, le projet El Camino est soutenu par la Ville de Pau (soutien qui représente environ un tiers des ressources du dispositif), la Philharmonie de Paris (un tiers également) et des partenaires privés comme la Fondation Orange, la Fondation Total, Casino Groupe Tranchant, le Crédit Agricole, Club Concert'O (club des mécènes de l'OPPB) et le fond de dotation El Camino Social Club créé pour permettre à tous ceux qui le souhaitent, particuliers et entreprises, de soutenir financièrement le projet El Camino.

1.3.2/ Les grands principes d'El Camino

L'association El Camino a ouvert ses portes à 127 enfants dès le mois d'octobre 2015. L'objectif est de créer un orchestre de jeunes issus de neuf écoles primaires, situées au croisement de trois quartiers de Pau (dont deux prioritaires). Ce projet a pour vocation de rendre accessible, à des enfants âgés de 7 à 11 ans, la musique symphonique et une culture généralement considérée comme élitiste.

El Camino repose sur six piliers (*cf.* la plaquette de l'OPPB, saison 2020-2021) :

- une pratique intensive et exigeante de la musique (5 heures par semaine obligatoires) ;
- une pratique dans un lieu propre au projet, havre de paix et lieu refuge pour les enfants et les parents ;
- l'apprentissage par la pratique collective et ludique ;
- l'absence de sélection et de pré acquis pour s'inscrire ;
- un objectif partagé d'emblée par l'ensemble des participants : donner un premier concert dans les quatre premiers mois suivant le début du cursus ;
- la gratuité.

Quant aux objectifs d'El Camino, ils sont similaires à ceux énoncés par Démos. Dans le projet pédagogique d'El Camino datant de 2016²⁶, nous retrouvons ainsi divers objectifs que nous pouvons à nouveau classer en deux catégories (même si dans le projet écrit ils sont évoqués sans distinction et sont intrinsèquement liés).

- **Les objectifs musicaux et culturels** : donner accès à une éducation et une pratique musicale et artistique à des jeunes qui ne fréquentent pas d'école de musique pour des raisons socio-économiques et culturelles²⁷, faire évoluer les représentations liées à la musique classique des jeunes et de leur entourage, travailler en partenariat avec les acteurs locaux et en particulier les conservatoires et écoles de musique pour donner la

²⁶ Document interne.

²⁷ Pour cet objectif, les dimensions culturelles et sociales sont particulièrement difficiles à distinguer.

possibilité de compléter la formation instrumentale pour les enfants qui le souhaitent, initier des pratiques pédagogiques innovantes par l'association de compétences éducatives complémentaires.

- **Les objectifs sociaux** : stimuler le développement personnel de chaque enfant en renforçant sa capacité d'attention à l'autre par la pratique collective, sa capacité de concentration et son goût de l'effort, favoriser le développement de valeurs républicaines (solidarité, fraternité, citoyenneté...) par la pratique en orchestre et les cours collectifs, travailler sur la confiance en soi et valoriser le jeune auprès de sa famille et de son entourage.

1.3.3/ Le fonctionnement général d'El Camino

Il est difficile de présenter le fonctionnement général d'El Camino tant ce dernier a évolué au fil des années. Nous allons donc présenter le projet comme il a été élaboré la première année et nous reviendrons ensuite sur les changements les plus importants.

Au démarrage du projet, les enfants pratiquent la musique 7h30 par semaine, en cours collectifs. Ils sont accompagnés et encadrés par 22 intervenants du champ musical et des intervenants du champ social. Les cours sont dispensés dans un ancien couvent mis à disposition gracieusement par la congrégation des Filles de la Charité pour une période de cinq ans. Le lieu est ainsi dédié à l'activité El Camino et se situe au cœur d'un des quartiers prioritaires de Pau : le quartier Saragosse.

Ce dispositif est ouvert à tous et entièrement gratuit (ce qui comprend les transports de l'école à l'association, le prêt d'instrument, les cours et répétitions, les déplacements pour les concerts, les stages et les voyages).

En pratique, après l'école, les intervenants du champ social et les services civiques vont chercher les enfants dans les écoles primaires partenaires. Deux bus – offerts par Idélis (le réseau de transport en commun de Pau) et peints aux couleurs de l'association (*cf.* Figure 5) – s'arrêtent dans huit écoles (sur les neuf écoles partenaires²⁸) pour récupérer les enfants et les accompagner à la « maison Camino ». En arrivant, chaque enfant rejoint sa salle pour jouer en pupitre, c'est-à-dire par groupe d'instrument. Les enfants répètent en pupitre trois fois par semaine, soit 4h30. La taille du groupe varie en fonction de l'instrument, les cordes étant plus nombreux que les vents, pour respecter la composition d'un orchestre symphonique. Les intervenants du champ musical donnent alors leur cours seuls ou accompagnés d'un service civique (des bénévoles la première année). Seuls les professeurs de violon travaillent quotidiennement en binôme (car les élèves sont plus nombreux).

²⁸ La neuvième école est mitoyenne à El Camino. Les enfants viennent à pied et sont accompagnés par un professeur des écoles.

Figure 5

Photographie d'un des bus d'El Camino aux couleurs de l'association



Crédit : Solène Bessemoulin (2017)

Les deux premières années, chaque vendredi après-midi, sur le temps scolaire, les enfants se retrouvent pour un *tutti* de trois heures réunissant tout l'orchestre dans le gymnase de la MJC voisine (la MJC des Fleurs). Ils sont alors dirigés par le chef d'orchestre ou la responsable pédagogique du projet.

El Camino propose également deux stages intensifs pendant les vacances de la Toussaint et les vacances d'hiver.

Tout au long de l'année, les enfants donnent de nombreux concerts à travers la ville, à commencer par le concert du Nouvel An en janvier, où ils jouent en première partie de l'OPPB au Zénith de Pau devant un public nombreux (environ 10 000 personnes en trois représentations). Ils participent ensuite à la création d'un conte musical dans le cadre de l'évènement *Sons et Brioches* au théâtre Saint-Louis et jouent également dans les MJC, pour les fêtes de quartiers, pour certaines inaugurations et clôturent l'année en musique, en donnant un dernier concert dans l'enceinte d'El Camino, fin juin.

1.3.4/ L'équipe encadrante d'El Camino

En 2015, l'équipe qui travaillait quotidiennement avec les enfants était constituée de :

- 22 intervenants du champ musical, chargés de l'enseignement musical et garants du cadre de l'atelier. La plupart des intervenants sont aussi musiciens à l'OPPB et/ou professeurs au conservatoire de Pau, dans des écoles de musique ou dumistes. Nous distinguerons par la suite quatre catégories d'intervenants dans le chapitre III.
- Une responsable pédagogique : elle est responsable et garante du projet pédagogique

et travaille directement avec l'ensemble des intervenants du champ musical. Elle est également chargée des relations avec l'éducation nationale et l'OPPB.

- Une chargée de développement social (animatrice de formation) et une animatrice sont chargées de l'encadrement des bénévoles²⁹, des relations avec les partenaires socio-culturels et les familles. Elles sont aussi chargées de l'encadrement éducatif des enfants et gèrent l'avant - après atelier.
- Une coordinatrice administrative qui gère les relations administratives avec les intervenants du champ musical, le suivi des contrats avec tous les partenaires, la logistique quotidienne du projet (présence des intervenants, salles disponibles, matériels...) et transmet les informations d'ordre organisationnel aux parents.

Un point sur l'appellation des intervenants

La dénomination des musiciens qui interviennent dans les dispositifs d'éducation musicale à vocation sociale pose question. Dans les dossiers de présentation et les différentes recherches portant sur Démos, ces professionnels sont appelés « intervenants musiciens » ou « musiciens intervenants », alors que sur le terrain, ils sont appelés « profs ». Dans le cadre de notre thèse, et plus particulièrement de notre chapitre sur l'identité professionnelle, cette dénomination est particulièrement importante et porteuse de sens. Afin de mettre l'accent sur le rôle d'intervenant, la diversité de leurs missions, et d'englober tous les parcours professionnels (c'est-à-dire les intervenants qui sont d'abord musiciens professionnels, ceux qui sont également professeurs de musique et les jeunes professionnels), nous utilisons le terme d'« intervenant du champ musical » pour désigner les intervenants musiciens qui travaillent à El Camino. C'est le pendant des « intervenants du champ social ». Cette seconde appellation permet également de dépasser les seuls travailleurs sociaux et d'englober tous les professionnels aux profils variés qui ont été recrutés dans le projet pour suivre, principalement, des objectifs dits « sociaux », à savoir les animateurs, éducateurs spécialisés, chargée d'intervention sociale, psychologue, services civiques, etc.

Depuis 2017, un directeur « chapeaute » l'ensemble de l'équipe et garantit le bon déroulement du projet. Il fait également le lien avec la présidence de l'association. Il est à noter que le directeur a changé chaque année depuis 2017. La dite « équipe sociale » a aussi évolué avec le recrutement d'une nouvelle chargée de développement social, un animateur, une psychologue (nous-même, en contrat CIFRE) et un stagiaire éducateur spécialisé faisant son stage de dernière année (soit un an, de février à février) dans l'association. Des services civiques viennent également compléter l'équipe chaque année et ont remplacé les bénévoles de la première année.

²⁹ Les bénévoles seront remplacés l'année suivante par des services civiques.

1.3.5/ Une pédagogie alternative

La pédagogie s'appuie sur un apprentissage collectif et intensif de l'instrument et sur la recherche constante de l'équilibre entre rigueur et plaisir (cf. la plaquette de l'OPPBB, saison 2020-2021).

Pendant les deux à trois premières semaines, les enfants font le tour des pupitres et essaient ainsi les différents instruments de l'orchestre : violon, alto, violoncelle, contrebasse, flûte, hautbois, clarinette, basson, cor, trompette, trombone, tuba et percussions. À la fin de cette période d'essai, les enfants remplissent une fiche où ils renseignent leurs trois premiers choix d'instruments. L'équipe pédagogique crée ensuite les groupes en tenant compte, en priorité, du choix de l'enfant, mais aussi de la composition d'un orchestre (il ne peut pas y avoir plus de percussions que de cordes par exemple). Les enfants obtiennent très souvent leur premier ou deuxième choix (plus rarement leur troisième).

Les enfants commencent ensuite l'apprentissage de l'instrument choisi, en pupitre. Cet apprentissage se déroule sans partition, grâce au mimétisme, à la mémorisation, à l'entraide et à la coéducation entre les enfants. L'intervenant du champ musical introduit progressivement le support écrit au cours de la deuxième année, mais le rapport à la théorie musicale est, en pratique, très différent d'un atelier à l'autre.

Par ailleurs, les concerts, fréquents et en autonomie (il n'y a pas d'intervenants sur scène), sont organisés dès le début de l'apprentissage. Le premier concert au Zénith se déroule en effet début janvier, soit quatre mois après le début des cours.

1.3.6/ Quelques changements notables

El Camino n'a pas de temporalité *a priori*. En effet, le projet n'a pas souhaité s'inscrire, comme le fait Démos, dans une fin programmée et doit donc gérer au fur à mesure les conséquences de ce choix. Pour le dire autrement, en tant que projet en mouvement, avec une temporalité non finie, El Camino doit sans cesse s'ajuster aux changements et aux nouvelles problématiques qui surviennent.

Dès septembre 2016, plusieurs enfants ont fait leur rentrée en sixième. El Camino a dû s'adapter et assurer le lien avec les collègues. Trois établissements ont été rencontrés à cette occasion – les collègues Pierre Emmanuel, Clermont et Jeanne d'Albret – pour mettre en place un partenariat, avec une organisation spécifique pour les élèves qui sont inscrits à El Camino (mais la collaboration n'a jamais été aussi forte qu'avec les écoles primaires). En 2020, les élèves les plus anciens sont entrés au lycée. L'âge des enfants participant à El Camino s'est donc élargi. Ils sont âgés de 7 à 16 ans (en 2020) et si El Camino a conservé ses partenariats initiaux avec différentes écoles du territoire, les jeunes viennent maintenant de 23 établissements palois (écoles primaires, collèges et lycées). Pour ceux qui ne sont pas scolarisés dans les établissements partenaires, ils sont accompagnés par leurs parents ou viennent par leurs propres moyens, pour les plus autonomes.

Avec un nombre grandissant de jeunes qui sont au collège et la multiplication des établissements concernés par El Camino, l'emploi du temps a été modifié. Dès la troisième année, les cours ne sont plus dispensés sur le temps scolaire et le temps de pratique a diminué, passant de 7h30 à 5 heures par semaine. Les *tutti* ont ainsi lieu le mercredi après-midi, une fois par mois, et se déroulent dans une salle prêtée par le collège Pierre Emmanuel. Deux groupes distincts ont également été constitués en fonction de l'ancienneté des enfants dans le dispositif. Pour simplifier, les enfants du groupe A (les nouveaux) viennent le lundi, mercredi et jeudi tandis que ceux du groupe B (les anciens) viennent le mardi, mercredi et vendredi. Chaque groupe a alors 5 heures de pratique instrumentale.

Les effectifs d'El Camino en quelques chiffres

Camino 1 (2015-2016) : **127** enfants inscrits (en octobre 2015)

Camino 2 (2016-2017) : **194** enfants inscrits (en octobre 2016) – dont 104 nouveaux³⁰

Camino 3 (2017-2018) : **157** enfants inscrits (en octobre 2017) – dont 39 nouveaux

Camino 4 (2018-2019) : **169** enfants inscrits (en octobre 2018) – dont 65 nouveaux

Camino 5 (2019-2020) : **168** enfants inscrits (en octobre 2019) – dont 61 nouveaux

Dans un autre registre, en janvier 2017, après un peu plus d'un an d'existence, les parents des enfants inscrits à El Camino ont spontanément créé une association des parents : El Camino Parents. L'objectif de cette dernière est de s'impliquer dans la logistique du dispositif en soutenant l'équipe (lors de déplacements par exemple), en communiquant sur le programme, mais aussi en aidant à financer certains projets El Camino (comme les voyages et transports). Pour ce faire, ils organisent différents événements tout au long de l'année : repas partagés, loto, vide-grenier, vente de produits dérivés, etc.

En octobre 2019, l'OPPB et El Camino ont fusionné pour devenir un EPCC.³¹ L'EPCC OPPB-El Camino institutionnalise ainsi la coopération entre trois collectivités publiques pour l'organisation et le financement de cet équipement culturel – la Ville de Pau, la Communauté d'Agglomération Pau Béarn Pyrénées, le Conseil Départemental des Pyrénées-Atlantiques – et attribue un statut opérationnel à cette institution culturelle d'intérêt local et national. Cet EPCC est présidé par le maire de Pau, François Bayrou, et piloté par Frédéric Morando qui est devenu directeur général de l'EPCC. Avec ce changement de statut, l'OPPB et El Camino se stabilisent en renforçant leur enracinement sur le territoire et augmentent la capacité de rayonnement du dispositif.

³⁰ Le nombre de nouveaux qui s'inscrivent chaque année illustre la politique d'ouverture d'El Camino. En effet, certains enfants ne restent qu'un an dans le dispositif et les places vacantes permettent d'accueillir de nouveaux élèves chaque année.

³¹ El Camino n'est donc plus une association mais nous continuerons, dans le cadre de ce travail, à désigner El Camino comme tel car nos observations ont été menées alors qu'il était sous statut associatif.

Qu'est-ce qu'un EPCC ?

Un établissement public de coopération culturelle (EPCC) est un établissement public constitué par une collectivité territoriale ou un établissement public de coopération intercommunale (EPCI) pour gérer un service public culturel. Les EPCC permettent d'associer plusieurs collectivités territoriales dans l'organisation et le financement d'équipements culturels importants. Ils offrent un cadre souple, mais stable pour gérer des institutions permanentes et contribuer à la réalisation de la politique culturelle nationale.

En juin 2019, le conservatoire à rayonnement départemental (CRD) de Pau et El Camino se sont unis « *afin que leurs élèves respectifs profitent de l'enseignement des deux établissements* » (Line, 2019, 24 juin). Ils ont donc mis en place une « *passerelle à double sens* » pour que les enfants d'El Camino qui le souhaitent et qui ont au moins trois ans d'ancienneté puissent bénéficier, de façon complémentaire, de cours au CRD de Pau. Les enfants du CRD qui souhaitent approfondir leur pratique instrumentale avec une pratique orchestrale peuvent également venir à El Camino. Courant janvier 2020, un orchestre avancé a également été créé afin de réunir les « anciens » d'El Camino et les élèves du CRD ou des écoles de musique qui souhaitent faire partie d'un orchestre. Nous avons peu de recul sur ce dernier projet puisque le confinement lié à la pandémie de COVID-19 a limité les répétitions et les représentations planifiées pour cet orchestre en 2020 et 2021.

Tous ces changements témoignent du dynamisme de l'association qui a su se renouveler au fil des ans.

1.3.7/ Les spécificités d'El Camino par rapport à Démos

Bien qu'El Camino et Démos - Philharmonie de Paris soient partenaires, El Camino n'en reste pas moins un dispositif local qui présente plusieurs spécificités, sur lesquelles nous aurons l'occasion de revenir ultérieurement au regard de l'impact que cela peut générer à différents niveaux.

1.3.7.1/ Un lieu dédié

Dans le cadre de Démos, les ateliers ont généralement lieu dans des structures sociales et réunissent quinze enfants autour de deux instruments de musique. Leur choix est donc limité aux instruments proposés dans la structure de proximité. Les différents pupitres ne se croisent que lors des *tutti* organisés toutes les six semaines et lors des stages. Les intervenants musiciens et les travailleurs sociaux des différents ateliers se côtoient donc peu et les enfants ne connaissent pas tous les autres enfants de l'orchestre.

À El Camino en revanche, les cours sont dispensés au sein d'un lieu dédié, où tous les pupitres de l'orchestre sont réunis. Les enfants peuvent donc choisir leur instrument parmi tous les instruments de l'orchestre symphonique proposés à El Camino. Par ailleurs, les enfants des différents pupitres se connaissent, ils ont l'habitude de se croiser et de jouer ensemble. Les intervenants des champs musical et social travaillent également ensemble au quotidien, dans un même lieu, à la même heure. Cette configuration favorise les rencontres, les affinités, mais aussi les répétitions en ensemble et les échanges entre pupitres, tout au long de la semaine. Nous pouvons supposer que la dynamique groupale de l'orchestre est différente. Sur ce point, El Camino est finalement plus proche d'El Sistema et de ses *nucléos* qui sont considérés comme des lieux de vie et de musique.

1.3.7.2/ L'encadrement des ateliers

Les ateliers Démonos sont encadrés par un trinôme composé de deux intervenants musiciens et d'un travailleur social. Quand les ateliers se déroulent dans les structures sociales, nous pouvons supposer que les professionnels du champ social ont une connaissance approfondie et antérieure (au dispositif) des enfants et de leur famille, ainsi qu'une vision globale du projet éducatif de l'enfant.

« Rappelons également l'importance des liens préexistants entre les familles et les structures locales. Les centres sont généralement un lieu connu et fréquenté par les familles, notamment pour des activités sportives, culturelles et d'accompagnement scolaire – parfois en lien avec le Programme de Réussite Éducative (PRE). » (Dansilio et Fayette, 2019, p. 16)

Ce sont d'ailleurs les travailleurs sociaux (le coordinateur de projet ou le chargé de développement social) qui ont pour mission de recruter les enfants (Le Tirant, 2016) et ils peuvent apprendre à jouer d'un instrument en même temps qu'eux. Dans Démonos, les intervenants du champ social ne sont pas recrutés par Démonos, mais par la structure sociale d'accueil. Le projet ne représente qu'une partie de leur temps de travail.

Au sein d'El Camino, les ateliers sont généralement encadrés par un intervenant du champ musical, parfois accompagné d'un service civique. L'équipe sociale, composée de quatre professionnels permanents, tourne dans les treize pupitres, mais ils ne sont pas là quotidiennement dans un seul et même atelier et ne peuvent donc pas apprendre à jouer d'un instrument de musique en même temps que les enfants, comme cela peut être le cas à Démonos. Les intervenants du champ musical ont alors un rôle de professeur de musique, mais aussi d'encadrant. Ce sont les principaux référents des enfants. D'autre part, l'équipe sociale est engagée par l'orchestre et travaille à plein-temps pour le projet El Camino. Les membres de cette équipe ne connaissent donc pas les enfants et les familles avant leur arrivée dans le dispositif. Les liens avec les jeunes se créent au cours de l'année et des événements, mais l'accompagnement ne peut pas être le même. Quant au recrutement des enfants, il repose sur une présentation du projet dans les écoles partenaires et par le bouche à oreille. Les jeunes s'inscrivent sur la base du volontariat.

1.3.7.3/ Les particularités pédagogiques

Démos et El Camino diffèrent également sur certaines dimensions pédagogiques. À titre d'exemple, voici quelques divergences.

- **La durée du dispositif**

Comme nous avons pu le voir, le cadre global du dispositif n'est pas tout-à-fait le même. À Démos, les enfants savent dès le départ qu'ils s'engagent dans le projet pour une durée de trois ans et les structures qui accueillent le dispositif signent également une convention de partenariat de trois ans (qui peut être renouvelée pour proposer à nouveau le projet à une autre cohorte).

À El Camino, le dispositif grandit et évolue avec les enfants, aucune limite d'âge ou de cycle n'a été envisagée au début du projet. Les enfants s'inscrivent pour un an : ils peuvent s'arrêter à la fin de cette première année ou continuer. En 2020, les élèves les plus anciens entament leur sixième année au sein du projet. Il faut comprendre cela comme une volonté de ne pas borner le dispositif, accompagnée d'une idée un peu utopique d'une régulation « naturelle » du programme. Dans les faits, ce point particulier a engendré beaucoup de problèmes logistiques et techniques ; sa gestion a témoigné de l'exceptionnelle agilité du dispositif.

- **L'initiation musicale**

À Démos, les enfants commencent leur initiation musicale par des cours de chant et de danse. L'approche corporelle et la création du groupe sont alors clairement privilégiées. Au bout de six semaines, les enfants reçoivent leur instrument au cours d'une cérémonie, appelée « cérémonie de remise d'instruments ». Ce moment solennel et symbolique réunit les professionnels, les enfants et leur famille.

À El Camino, les enfants découvrent tous les instruments de l'orchestre pendant deux à trois semaines. Ils choisissent ensuite les trois instruments qu'ils ont préférés, puis l'équipe pédagogique constitue les treize pupitres. Les enfants commencent alors directement l'apprentissage de leur instrument. L'accent est mis sur la musique et la pratique instrumentale.

- **Les concerts**

À Démos, les enfants donnent un concert par an, en fin d'année, et sont accompagnés sur scène par les intervenants du champ musical et ceux du champ social, qui apprennent à jouer d'un instrument en même temps que les enfants.

En revanche à El Camino, les enfants donnent des concerts tout au long de l'année et ce, de façon autonome, c'est-à-dire qu'ils ne sont pas accompagnés, sur scène, par leurs professeurs ou d'autres adultes en dehors du chef d'orchestre. Ils jouent dans de nombreux lieux : des salles de spectacle (le Zénith, le Palais Beaumont, le théâtre Saint-Louis, etc.), mais aussi au cœur de la ville pour des inaugurations ou des fêtes de quartier.

❖ En résumé...

Voici un tableau récapitulatif des principales divergences entre Démos, opérateur national, et El Camino, dispositif local (Tableau 1). Il est à noter que chaque orchestre Démos présente des particularités, souvent liées aux partenaires locaux et aux acteurs qui mettent en œuvre le dispositif. Dans ce tableau, nous reprendrons donc les éléments généraux présentés par la Philharmonie de Paris, même si certains points peuvent diverger dans d'autres orchestres Démos.

Tableau 1*Les principales différences entre Démos et El Camino en 2020*

Spécificités	Démos	El Camino
Effectif de l'orchestre	105 enfants (en moyenne)	163 enfants (en moyenne)
Âge des enfants	7-12 ans	7-16 ans
Pratique instrumentale/semaine	4 heures	5 heures
Lieu des ateliers	Structure sociale, école, conservatoire...	Lieu dédié au sein d'un quartier prioritaire
Recrutement des enfants	Recrutement par la structure sociale ou scolaire d'accueil	Présentation du dispositif dans les écoles partenaires et bouche à oreille. Inscription sur la base du volontariat.
Instrument enseigné par atelier	Deux instruments d'une même famille	Un instrument
Encadrement d'un atelier	Un trinôme (deux intervenants musiciens, un référent social)	Un intervenant du champ musical (ou deux pour les violons), voire un service civique
<i>Tutti</i>	Un <i>tutti</i> toutes les six semaines	Un <i>tutti</i> par mois
Concerts	Un concert pour clôturer l'année en juin Les enfants jouent avec les intervenants du projet sur scène.	Une dizaine de concerts tout au long de l'année Les enfants jouent en autonomie. Le seul adulte qui les accompagne sur scène est le chef d'orchestre.
Durée du dispositif	3 ans	Pas de limite
Démarrage des ateliers	Pendant 6 semaines, l'enfant commence par le chant et la danse (approche corporelle) avant de recevoir son instrument.	Pendant 2 à 3 semaines, l'enfant essaie tous les instruments de l'orchestre avant de choisir le sien et de commencer les cours en pupitre (approche instrumentale).

Cette présentation d'El Camino et de sa généalogie, par rapport aux dispositifs existants à l'échelle internationale et nationale, a vocation à donner les clés du terrain et de l'objet de recherche qui se trouve au cœur de cette thèse. On peut voir la liberté du dispositif vis-à-vis des différents modèles existants qui fait de cette expérience un objet singulier tant dans sa forme que dans son évolution et son management. Mais au-delà de son objet, la thèse elle-même possède ses propres singularités qui en font un objet académique particulier dont il est important d'expliquer la genèse et les modalités.

2/ CONTEXTE SCIENTIFIQUE ET ORIGINES DE LA THÈSE CIFRE

Après seulement quelques mois d'existence, El Camino a souhaité mettre en place un comité scientifique pour l'accompagner à penser et analyser son fonctionnement, mais aussi son évolution et ses effets. La thèse CIFRE s'inscrit dans la continuité de cette démarche et vient alimenter la réflexion de l'association et du comité. Au-delà des préconisations ponctuelles ou plus générales issues des réflexions du comité ou des travaux liés à la thèse elle-même pour améliorer le fonctionnement du dispositif et le stabiliser, il s'agit surtout d'accompagner les professionnels dans une démarche d'auto-évaluation et l'installation d'une forme avancée de réflexivité.

Nous allons tout d'abord présenter le comité scientifique d'El Camino qui peut être compris comme un lieu d'exercice de cette réflexivité indispensable pour les acteurs du projet. L'existence de cette instance est directement à l'origine, d'une part de l'idée d'associer une thèse à la démarche, d'autre part d'installer cette thèse dans le cadre d'un contrat CIFRE qui induit, comme nous le montrerons, une implication du chercheur propre à apporter la dimension réflexive au cœur du dispositif. Le deuxième point interroge le statut que ce contrat CIFRE attribue au chercheur, les intérêts croisés, ses avantages et ses inconvénients. Il est question de la posture de « chercheur impliqué » inhérente à ce dispositif en sciences sociales. Nous évoquons pour finir la construction même du projet de thèse, élaboré à partir de cinq mois d'immersion préalable à la thèse qui ont conduit à évaluer les conditions de faisabilité de l'entreprise.

2.1/ Le comité scientifique d'El Camino : une originalité paloise

Peu de temps après la création de l'association El Camino, en janvier 2016, un comité scientifique a été mis en place à la demande de Frédéric Morando et Fayçal Karoui. Il a pour objectifs de suivre et d'accompagner le développement du projet, mais aussi de proposer une réflexion et de coordonner des recherches autour de l'impact d'El Camino.

Il réunit plusieurs expertises. Tout d'abord la recherche académique avec trois chercheurs de l'Université de Pau et des Pays de l'Adour (UPPA) (Frédéric Tesson et Eva Bigando – géographes spécialistes des questions d'aménagement et de développement local – et Abel Kouvouama – anthropologue), ensuite une forme d'expertise à la fois sur la question

éducative (Christiane Marsan – adjointe à l’Inspecteur d’Académie pour le 1^{er} degré³²), sur la question de l’enfance (Yves Le Loher, pédopsychiatre) et sur la médecine posturale (Sophie Lalou-Collet – médecin rhumatologue spécialisée dans les douleurs des musiciens). Le comité scientifique intègre également des représentants de l’association (le président et le vice-président de l’association, voire le directeur). Nous avons été associée tout de suite à ce comité et ses travaux, auxquels nous continuons d’ailleurs à participer.

Lorsque Frédéric Morando raconte l’histoire de ce comité scientifique il n’oublie jamais de rappeler que c’est une discussion avec Gilles Delebarre (responsable du projet Démos) au tout début du projet qui avait provoqué cette création. En effet, Démos a toujours essayé de faire une place à la recherche, de se constituer en objet de recherche potentiel, sans jamais réellement y parvenir en dehors des études commandées. Il avait donc suggéré à Frédéric Morando et Fayçal Karoui de se rapprocher de l’université locale pour envisager un partenariat scientifique. En animant leurs réseaux, ils ont réussi à réunir un groupe hétérogène mais très complémentaire, susceptible de les accompagner dans cette aventure.

L’intérêt pour la recherche apparaît ainsi dès les prémices d’El Camino et est associé à une volonté d’analyse et d’évaluation du dispositif. Nous présentons ici le document, rédigé par Frédéric Tesson (président du comité scientifique), qui synthétise le rôle et les missions du comité scientifique.

³² Le titre complet est le suivant : adjointe à l’Inspecteur d’Académie - Directeur Académique des Services de l’Éducation Nationale (IA-DASEN) pour le 1^{er} degré.

Figure 6

Rôle et missions du comité scientifique d'El Camino par Frédéric Tesson

Proposition de cadrage du rôle et des missions du comité scientifique d'El Camino. Frédéric Tesson – président du comité scientifique

Version du 19 juillet 2016

L'association El Camino a mis en place un comité scientifique. Ce comité est une instance extérieure à l'association composée de chercheurs et de personnalités dont le domaine de compétence autorise une forme d'expertise sur les impacts du projet dans toutes ses dimensions. Ce comité n'est pas figé. Il est constitué de membres permanents et d'invités mobilisés autant que de besoin en fonction des orientations de ses travaux et des sujets qu'il aborde. Son président est désigné parmi les membres permanents.

La mission de ce comité est d'accompagner l'association dans la mise en œuvre de son projet afin de lui permettre de mieux comprendre les effets de son action tant sur les individus (enfants, musiciens,...) que sur les collectifs (familles, quartier, orchestre, territoire,...).

Cette mission poursuit cinq grands objectifs :

- **connaître** - par la production de données objectivables, quantitatives et qualitatives, le comité scientifique écrit l'histoire d'El Camino au fur et à mesure de son déroulement. Pour produire ces données, le comité s'appuie sur des ressources extérieures en commandant des études (stages d'étudiants, projets tutorés universitaires, contrats de recherche, thèses, post-doctorats...)
- **comprendre** - l'analyse des données collectées ou produites permet au comité scientifique de dégager des indicateurs pertinents de l'impact du projet.
- **évaluer** – le comité accompagne l'association dans un processus d'autoévaluation permanente à travers le suivi des indicateurs.
- **participer** - si le comité scientifique est extérieur à l'association, il est imaginé comme « impliqué » dans le projet et participe à l'amélioration des pratiques et de l'organisation par des échanges permanents avec l'exécutif. Pour ce dernier, le comité scientifique doit être une ressource pour trouver des solutions aux problèmes qui surviennent.
- **valoriser** - si sa vocation n'est pas la communication des résultats vers l'extérieur, le comité scientifique produit des documents, ou commande leur production, qui peuvent nourrir la communication de l'association. Les chercheurs du comité scientifique peuvent également utiliser les données produites pour une valorisation scientifique des travaux (publication dans des revues scientifiques, communications à des colloques, organisation de séminaires,...).

Le comité scientifique n'a pas vocation à réaliser lui-même les études mais à les commander et les piloter. Il est force de proposition pour réaliser les études et encourager des partenariats d'activités culturelles et scientifiques, avec l'UPPA notamment, qu'il juge nécessaires en discussion avec l'exécutif de l'association. Ce dernier peut également proposer des sujets d'études qui seront pilotés par le comité scientifique.

Cette clarification du rôle du comité scientifique a pour objectif, six mois après son installation, de bien délimiter ses champs d'actions pour que chacun puisse communiquer sur ses missions de façon efficace. Elle permet aussi de mettre en lumière les besoins et impose une réflexion sur les modes opératoires possibles pour alimenter la réflexion et mener à bien les travaux nécessaires.

Dans la pratique, le comité scientifique se réunit en moyenne quatre fois par an, pour une réunion de deux heures. Dans ce cadre, divers sujets sont abordés. En voici quelques exemples : le fonctionnement d'El Camino (les enfants accueillis et leur famille, l'emploi du temps, les relations avec les écoles, etc.), les projets de l'association, les relations avec l'éducation nationale, l'avancée de la thèse, les publications en cours, les colloques et séminaires prévus, le programme de recherche SISDIEM (voir l'encadré ci-dessous), les liens avec le conservatoire, etc. Nous avons participé à quinze comités scientifiques entre février 2017 et juillet 2022.

Le programme de recherche SISDIEM en quelques mots

Le programme de recherche SISDIEM (reconfigurations des Systèmes territoriaux et Implications Sociales des Dispositifs Innovants d'Éducation Musicale à vocation sociale en Nouvelle-Aquitaine) est un projet de recherche financé par la région Nouvelle-Aquitaine et porté par Eva Bigando depuis septembre 2018. Ce programme s'intéresse à différents projets d'éducation musicale à vocation sociale en Nouvelle-Aquitaine : Démonstrations Bordeaux Métropole, Démonstrations Grand Châtelleraut, Opéra Kids à Limoges et El Camino Pau. Le projet SISDIEM a été élaboré autour de trois grands axes de réflexion et de recherche :

- **Axe 1** : analyse des reconfigurations que ces dispositifs émergents produisent au sein des systèmes territoriaux où ils prennent place et mise en évidence du jeu de (re-)positionnement des différents acteurs ;
- **Axe 2** : analyse des effets que ce type de dispositifs produit sur les enfants en bénéficiant et les intervenants musiciens y collaborant ;
- **Axe 3** : réflexion autour de la réalité de la vocation sociale, en termes de mixité et d'inclusion sociales, portée par ce type de dispositifs d'éducation musicale.

Notre thèse s'inscrit dans l'axe 2 et doit apporter des éléments de réponse pour l'axe 3.

Des étudiants du Master DAST (Développement durable, Aménagement, Société, Territoire) de l'UPPA, en Géographie et aménagement, ont également effectué des stages afin de collecter des données et appréhender l'insertion de ce type de dispositif dans le territoire et auprès des acteurs culturels, éducatifs et sociaux³³.

³³ Une journée d'étude SISDIEM a été organisée le 28 mai 2019. Elle a réuni des chercheurs et des partenaires qui travaillent *dans* et/ou *sur* ces dispositifs (Annexe 4).

Après plusieurs mois d'existence, afin d'aller encore plus loin dans la démarche de recherche et d'accompagnement de la structure, les membres du comité scientifique ont proposé à l'association d'intégrer un chercheur sur le terrain. Au même moment, la direction d'El Camino cherchait, quant à elle, à embaucher un professionnel du champ social pour compléter l'équipe sociale jusque-là constituée d'une chargée de développement social et d'une animatrice.

La thèse en contrat CIFRE est alors apparue comme une solution intéressante puisque le doctorant se situe à l'interface entre la structure d'accueil et l'université. Ses missions, négociées dans le cadre de la convention CIFRE signée entre les parties, permettent de ménager du temps pour la thèse tout en apportant des compétences spécifiques à la structure partenaire.

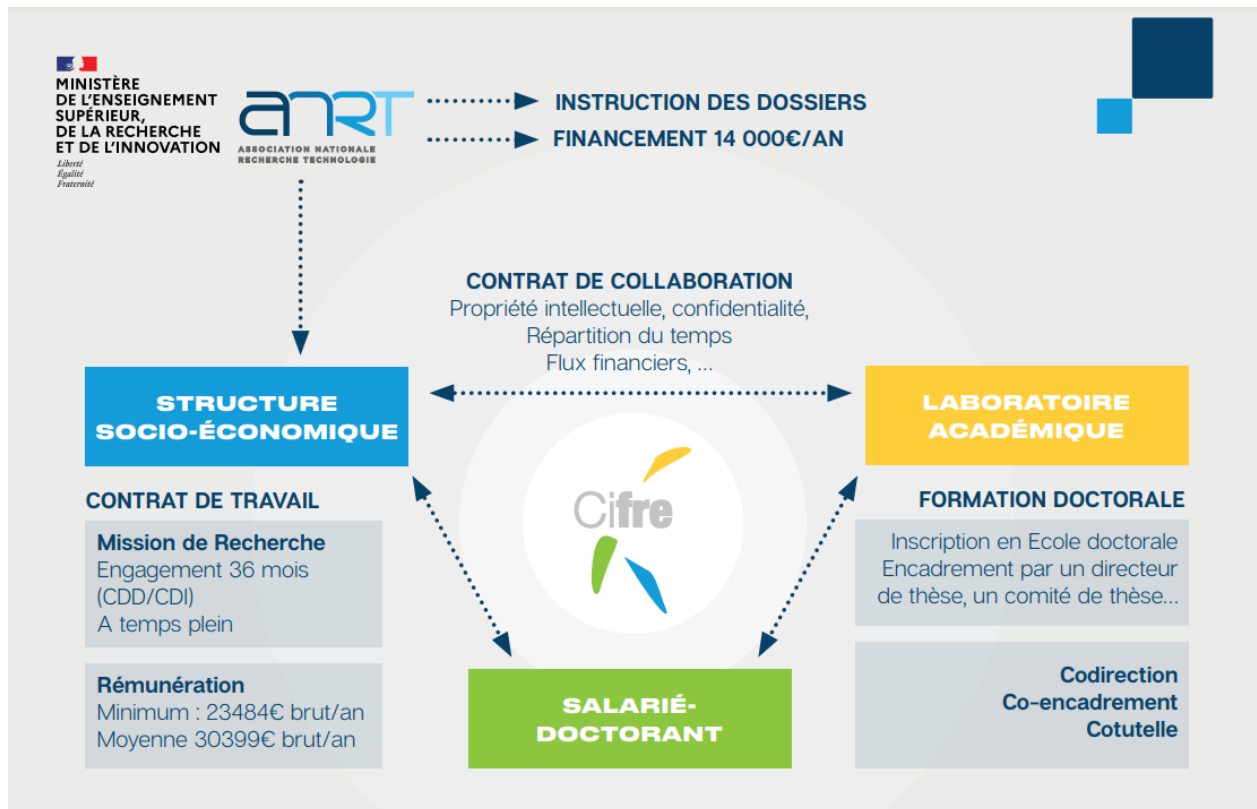
2.2/ Qu'est-ce qu'une thèse CIFRE ?

Le dispositif CIFRE (Convention Industrielle de Formation par la REcherche) est une modalité de formation doctorale qui existe depuis 1981 en France. Le but premier de ce dispositif est de renforcer les liens entre le monde de l'entreprise et le monde de la recherche, mais également de favoriser l'insertion professionnelle des docteurs et l'innovation dans les entreprises françaises. Il donne l'opportunité aux doctorants de réaliser leur thèse à la fois dans un laboratoire de recherche public et dans une entreprise. Depuis 2005, les conventions CIFRE sont également ouvertes à des structures non industrielles, ce qui a permis aux doctorants en sciences sociales d'avoir accès à ce type de formation. Néanmoins, bien qu'elles soient de plus en plus nombreuses, « *les thèses CIFRE en sciences sociales demeurent une forme singulière de parcours doctoral* » (Hellec, 2014, p. 102).

Dans les faits, la mise en œuvre du dispositif CIFRE a été confiée – par le Ministère de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation – à l'Association Nationale de la Recherche et de la Technologie (ANRT). L'ANRT gère ainsi l'instruction des dossiers et accorde une subvention aux organisations qui embauchent un doctorant pour une mission de recherche, pour une durée de trois ans (en CDD) ou de façon plus pérenne (en CDI). En parallèle, un contrat de collaboration, stipulant les conditions du partenariat, est signé entre l'organisation et le laboratoire de recherche qui accompagne et encadre académiquement le doctorant. La thèse CIFRE repose donc sur un contrat tripartite entre le doctorant, le laboratoire et l'entreprise. Ce contrat lie tous les acteurs autour d'un projet de recherche commun : la thèse du salarié-doctorant. En pratique, cela se traduit par un partage du temps du doctorant entre la recherche et le terrain : il travaille généralement à mi-temps dans la structure d'accueil et à mi-temps en recherche, dans son laboratoire.

Figure 7

Les quatre acteurs de la CIFRE et le contrat tripartite



Source : site de l'ARNT (URL : https://www.anrt.asso.fr/sites/default/files/cifre_2022.pdf)

2.3/ La thèse en contrat CIFRE : croiser les intérêts et chercher les équilibres

Cette relation tripartite présente *a priori* des avantages pour chaque partie prenante.

- Pour l'entreprise (l'association dans notre cas), ce type de contrat permet d'employer durant trois ans une personne ayant un diplôme d'études supérieures pour un coût modéré (grâce à la subvention attribuée par l'ANRT). Le doctorant peut être considéré comme une ressource humaine performante qui participe activement à l'évolution de l'entreprise.
- Pour le doctorant, la CIFRE permet de préparer sa thèse dans un cadre professionnalisant et de continuer à se former tout en travaillant dans le monde de l'entreprise. Il bénéficie ainsi d'une double formation académique et professionnelle.
- Pour le laboratoire, la CIFRE représente un potentiel de transfert et de valorisation de la recherche. Ce type de convention renforce en outre les liens entre l'université et divers secteurs d'activité (dont le secteur privé).

Dans le cas d'El Camino, cela offre à l'association l'opportunité de compléter l'équipe des intervenants et d'apporter un éclairage différent (celui d'une psychologue). En outre, il semble important de rappeler qu'une thèse de ce type n'a pas comme seule vocation la production de connaissances scientifiques, mais elle contribue également à la réflexion et au développement de la structure partenaire.

Pour le comité scientifique, ce type de contrat permet d'avoir un accès privilégié au terrain puisque le doctorant collecte des données riches en partageant le quotidien avec l'équipe et les enfants. Ces données peuvent ensuite orienter les questionnements et les recherches des membres du comité.

Pour le laboratoire, la signature de ce contrat CIFRE permet de renforcer les liens entre l'université et l'association El Camino, mais également avec l'OPPB.

La thèse CIFRE trouve finalement une application directe sur le terrain et se révèle avantageuse pour El Camino, son comité scientifique et l'université. De notre côté, nous étions fortement intéressée par le projet. Nous souhaiterions dire ici quelques mots sur notre parcours pour préciser comment les intérêts des trois parties (l'université, l'association et la doctorante) se sont rencontrés et donner des éléments pour comprendre « d'où nous parlons ». Pour ce passage très personnel, nous utilisons exceptionnellement le « je ».

Diplômée de psychologie clinique (option psychopathologie), j'ai réalisé mes deux mémoires de Master 1 et Master 2 sur l'adolescence. La plupart des stages effectués pendant mes études ont eu lieu dans des structures qui prenaient en charge des adolescents (je pense tout particulièrement à mes stages en Institut Médico-Éducatif [IME] et dans une Unité pour Troubles des Conduites Alimentaires [UTCA] qui ont aussi servi de terrain pour mes travaux de recherche). L'adolescence et la dynamique groupale étaient alors au cœur de mes thématiques de recherche. Mon mémoire de Master 2 – soutenu en 2013 à l'Université Bordeaux II – s'intitulait par exemple : « *Le sujet dans le groupe : observation et évaluation du processus de subjectivation chez des adolescentes atteintes de troubles des conduites alimentaires* ».

Par la suite, afin de diversifier mes outils thérapeutiques et par intérêt pour l'art et les dispositifs de groupe, j'ai complété ma formation initiale par un Diplôme Universitaire (DU) d'Arts et Médiations Thérapeutiques réalisé à l'Université Paris 7³⁴ et obtenu en septembre 2015. Cette formation propose de « *transmettre un savoir théorico-clinique, pratique autant que critique, sur la question du vaste champ d'application de l'art comme potentielle médiation relationnelle et thérapeutique.*³⁵ » L'emploi du temps alternait entre des cours théoriques et des cours pratiques où tous les « étudiants » pouvaient faire l'expérience d'ateliers à médiation thérapeutique en groupe. Plusieurs médiations étaient présentées et expérimentées tout au long de l'année : écriture, peinture, musique, danse et théâtre. À la suite de cette formation, dans ma pratique de clinicienne, j'ai ainsi mis en place et co-dirigé des ateliers de peinture et d'écriture à destination de différents publics.

³⁴ Dans l'UFR d'études psychanalytiques.

³⁵ Extrait de la présentation de la formation disponible sur le site de l'Université Paris Diderot. URL : <http://www.ep.univ-paris-diderot.fr/autres-formations-diplomantes/arts-et-mediations-therapeutiques/>

Mes travaux de recherche, ma sensibilité et mon intérêt se sont portés sur l'adolescence, le groupe et la pratique artistique dès les débuts de mon parcours universitaire. Lorsque les chercheurs, membres du comité scientifique d'El Camino, m'ont présenté l'association et la possibilité d'une thèse CIFRE sur ce sujet, j'étais donc particulièrement enthousiaste. Avec ce projet, je pouvais continuer à exercer en tant que psychologue sur le terrain, tout en mettant en place une recherche qui s'inscrivait dans une certaine continuité avec mes travaux.

Ce type de contrat permet au doctorant d'accéder directement au terrain et de collecter des données riches en partageant le quotidien des acteurs. Il fait ainsi l'expérience des aléas et des difficultés de ce quotidien, souvent minimisés dans les situations d'entretien, ce qui permet de mieux saisir les interactions et les enjeux entre les différents protagonistes. Néanmoins, la position du doctorant en thèse CIFRE peut être ambiguë puisqu'elle se situe entre l'organisation et l'université qui ont des logiques et des temporalités différentes, voire contradictoires. En effet, il faut être capable de jongler entre le temps long de la recherche et de la réflexion et la rapidité de l'action en entreprise, qui s'inscrit dans le temps présent et l'immédiateté (Hellec, 2014). Le doctorant doit également trouver un équilibre entre son statut de chercheur – cherchant à satisfaire aux exigences de sa discipline et de son directeur – et de salarié, qui agit dans l'instant, en fonction des demandes et événements.

Par ailleurs, souvent confronté à la difficulté de se détacher de son objet, le doctorant en thèse CIFRE doit être capable de prendre de la distance par rapport à la structure d'accueil pour trouver une forme d'« *engagement distancié* » selon la formule de Sandrine Nicourd (2001).

Foli et Dulaurans (2013) évoquent le parcours sinueux du doctorant en contrat CIFRE en ces termes :

« En conséquence, le déroulement de la CIFRE n'est jamais linéaire, allant de l'idylle au détournement (Morillon, 2008), les employeurs étant susceptibles d'ignorer la recherche ou d'imposer des décisions la contrariant. Le déroulement est ainsi toujours teinté de tensions et d'ajustements. » (p. 2)

Pour notre part, nous avons parfois été amenée à prioriser l'action au détriment de la recherche. Nous étions quotidiennement sur le terrain et nos missions de recherche paraissaient abstraites pour la plupart de nos collègues, voire totalement incomprises par certains. Nos actions devaient être visibles, efficaces et s'inscrire dans l'ici et maintenant de l'association.

Ce point est essentiel et nous témoignerons de notre expérience de la CIFRE tout au long de ce chapitre.

2.4/ La posture de chercheur impliqué

En thèse CIFRE, le doctorant se trouve dans une posture de chercheur impliqué – puisqu’il travaille dans la structure qu’il étudie – bien loin de l’image du chercheur neutre et distant. Pour Blondiaux, Fourniau et Mabi (2016), « [l]a figure du savant “pur” détaché de toute relation affective ou politique à son terrain est moins un horizon régulateur de la recherche qu’un “mythe” qui peut conduire à s’aveugler sur ses propres attachements. » (p. 9). Le chercheur doit ainsi penser et expliciter le rapport qu’il entretient avec son terrain et son objet de recherche en adoptant une posture réflexive.

« Il faut reconnaître une fois pour toutes que les chercheurs en sciences sociales sont toujours des chercheurs engagés, et que c’est précisément cet engagement qui conditionne leur compréhension des problèmes, à la différence des chercheurs travaillant sur le vivant ou sur la matière. » (*Ibid.*, p. 10)

La posture de chercheur impliqué présente alors plusieurs avantages pour la recherche. Participer activement aux activités de l’organisation étudiée peut permettre de faire oublier sa présence en qualité d’observateur. Des relations privilégiées se développent avec les acteurs de terrain et peuvent devenir une ressource pour accéder à une autre forme d’information, beaucoup moins accessible par le seul rôle d’observateur direct. « *Le chercheur impliqué peut accéder à des informations que sa distance avec l’objet aurait rendues autrement impossible. Il utilise son expérience pour comprendre et analyser certaines situations sociales.* » (Senghor, 2017, p. 7).

L’implication favorise également les analyses originales, basées sur une connaissance intime du terrain. Le chercheur impliqué participe à la vie du groupe et accepte de s’engager pour produire de nouvelles connaissances et améliorer les pratiques existantes de l’organisation (Dulaurans, 2012).

Pour notre part, nous occupons un poste de psychologue à El Camino et nous travaillons quotidiennement au sein de la structure (tous les après-midi et le lundi matin, pour les réunions). Nous faisons partie de l’équipe et nous sommes donc bien dans une posture de chercheuse impliquée. Cependant, si cette posture présente de nombreux avantages, elle présente aussi des inconvénients.

« Le chercheur qui connaît déjà un peu de l’intérieur son sujet peut prétendre à une connaissance intime du terrain, fondée sur des expériences concrètes et des relations avec des personnes qui pourront devenir par la suite des informateurs de premier plan. Mais il faudra beaucoup d’efforts pour se départir des prénotions et des préjugés propres au milieu qu’il étudie, alors que le chercheur dont le sujet est sans rapport avec sa connaissance et son expérience personnelle pourra se prévaloir d’une distance déjà acquise. » (Paugam, 2010, p. 11)

Le chercheur impliqué connaît son terrain. Il accède plus facilement aux données puisqu’il peut observer quotidiennement son objet de recherche, les interactions et les pratiques, sans avoir à compter sur la collaboration des enquêtés. D’autre part, comme la relation est déjà installée, lors des entretiens de recherche, cela empêche les discours trop

lisses ou l'évitement de certains sujets (polémiques ou non consensuels par exemple). En revanche, le chercheur doit veiller à préserver une certaine distance avec son sujet et prendre du temps de réflexion, de lecture, pour mettre en perspective ce qu'il observe au quotidien. Une démarche de recherche impliquée « *permet de comprendre les choses en les vivant de l'intérieur, mais elle nécessite une prise de recul pour l'analyse.* » (Barnaud, 2013, p. 28). Afin de trouver la juste distance, il est important que le chercheur puisse « *s'aménager des espaces de liberté qui [lui] permettent d'être à la fois dedans et dehors, dans une dialectique permanente de l'engagement et de la distanciation* » (Blondiaux, Fourniau et Mabi, 2016, p. 13).

Dans notre cas, l'équilibre entre nos missions de recherche et les tâches liées à notre statut de salarié n'a pas toujours été évident à préserver. Nous étions parfois complètement plongée dans le terrain. Les deux premières années, nous étions en effet très impliquée dans l'association (60% du temps à El Camino et 40% en recherche). Nous travaillions tous les jours au sein d'El Camino, nous recevions des enfants en rendez-vous individuel, nous participions aux réunions, aux stages et à tous les déplacements et concerts des enfants. Nous étions même référente de groupe lors des stages et du voyage à Paris (dans le cadre du concert Démon à la Philharmonie de Paris). Nous avons également encadré deux stagiaires en dernière année de formation d'éducateur spécialisé. Le quotidien de l'association, les tensions au sein de l'équipe ou encore les difficultés rencontrées avec un enfant étaient alors au centre de nos préoccupations et prenaient régulièrement le pas sur notre travail de recherche. Finalement seules les périodes d'entretien de recherche faisaient apparaître notre rôle de chercheuse dans la structure.

Lors de la troisième année de notre contrat CIFRE, nous devions être moins présente sur le terrain afin de privilégier la rédaction de notre thèse. Un changement de direction cette année-là a finalement rendu notre départ très progressif afin d'assurer la transition avec l'équipe sociale. À partir du mois de novembre 2019, nous étions sur le terrain deux jours par semaine, mais nous devions rester disponible en cas de sous-effectif. La période de COVID-19 et le premier confinement (El Camino a fermé ses portes du 16 mars au 1^{er} juin 2020) ont finalement été « bénéfiques » pour prendre de la distance avec El Camino et privilégier la rédaction de notre thèse. Plusieurs autres éléments nous ont aidée à garder une certaine distance tout au long de notre travail de terrain.

- La revue de littérature et la construction d'un cadre théorique a favorisé la mise en perspective de nos observations et de notre vécu. Le travail de conceptualisation permet de monter en généralité, de faire du lien avec des recherches antérieures, mais aussi de comprendre différemment les processus, les interactions et les enjeux du terrain. Selon nous, la distanciation passe – entre autres – par la lecture pour éclairer et appréhender différemment l'objet et par là, la compréhension.
- Les séances de travail avec nos directeurs de thèse nous ont permis de mettre en perspective nos données, d'affiner nos hypothèses de travail et de réfléchir aux concepts que nous souhaitions utiliser. De plus, les références partagées lors de nos échanges étaient pluridisciplinaires et nous ont permis de découvrir de nouveaux

auteurs, de nouveaux concepts et de sortir de notre zone de confort. Chercher dans d'autres disciplines nous a permis de prendre de la distance par rapport, d'une part, à notre objet d'étude et, d'autre part, aux prénotions que nous pouvions avoir sur notre objet et d'ouvrir ainsi notre champ théorique.

- Les comités scientifiques d'El Camino – rassemblant des chercheurs et professionnels « experts », mais aussi des acteurs du terrain – nous ont permis de partager nos réflexions et de mettre à jour les questions qui émergent avec l'évolution du projet. Dans ce cadre, nous avons présenté notre méthodologie de recherche et nos premiers résultats ce qui nous a permis d'avoir des retours critiques sur notre travail.
- Le comité de suivi de thèse, qui se réunit chaque année, est dans notre cas pluridisciplinaire et réunit géographes, sociologue, anthropologue et psychologue. Ce temps permet de s'assurer du bon déroulement de cursus et d'échanger sur l'avancée de la recherche. Les professeurs chercheurs prodiguent alors des conseils et des recommandations. Les échanges critiques se sont avérés particulièrement constructifs.
- Les formations organisées par l'école doctorale favorisent l'interdisciplinarité et l'acquisition d'une culture scientifique élargie. Les formations sur l'éthique et l'intégrité dans la recherche, la méthodologie de recherche qualitative ou encore les séminaires interdisciplinaires des doctorants ont nourri notre réflexion et notre posture de chercheur.
- Les colloques et les séminaires de recherche portant sur les projets d'éducation musicale à vocation sociale nous ont également aidée à prendre du recul par rapport au terrain. Nous avons assisté à de nombreux colloques en France (souvent en lien avec Démos), mais aussi à l'échelle internationale avec la plateforme de chercheurs SIMM (Social Impact of Making Music). Les diverses communications, les rencontres avec des chercheurs de disciplines variées, les discussions informelles, mais aussi la diversification de nos références théoriques ont participé à nous décentrer de notre terrain et à donner un nouveau souffle à notre travail de recherche. Présenter nos premiers résultats de thèse dans certains séminaires nous a également permis de confronter notre travail à un regard extérieur, scientifique et critique.
- L'écriture quotidienne, dans notre journal de bord, nous a permis de nous détacher de la dimension affective de certaines situations et de mettre des mots sur notre vécu et nos observations. Cette étape nous a bien souvent servi à faire « un pas de côté » par rapport au terrain. L'écriture devient alors « *une autre forme de distanciation possible* » (Verspieren, 2002).
- Nous avons mené un travail réflexif pour mettre à jour notre rapport au terrain et nos prénotions sur le sujet. Notre parcours étudiant et nos recherches antérieures, nous ont donné une base théorique sur l'adolescence, le groupe et la médiation artistique. Notre expérience professionnelle et notre expérience personnelle de danseuse³⁶ ont nourri une première intuition : l'impact de ce type d'activité est en grande partie lié à l'expérience de groupe et au cadre de l'atelier.

³⁶ Je danse depuis l'âge de quatre ans. J'ai commencé par la danse classique avant de « rencontrer » la danse contemporaine à 12 ans.

- Pour finir, nous ne sommes pas musicienne. Cette distance par rapport au médium a certainement favorisé un questionnement plus critique sur les effets de la musique.

Néanmoins, et malgré tous ces « garde-fous », l'équilibre entre le terrain et la recherche n'a pas toujours été évident à trouver et les deux années d'écriture supplémentaires, après la fin du contrat CIFRE, ont été indispensables pour prendre le recul nécessaire par rapport à notre expérience de quarante et un mois sur le terrain.

Nous avons cependant la conviction que le temps long du terrain et la familiarité avec les acteurs sont une opportunité, une ressource bien plus qu'un obstacle, mais cette posture nécessite du détachement, de la distanciation et une exigence vis-à-vis de la méthodologie de la recherche et des modèles théoriques sollicités.

« Finalement, les aléas et évolutions de la démarche n'entachent en rien la qualité des connaissances produites. Nous faisons même le constat inverse : l'immersion longue et la familiarité avec le milieu étudié d'une part, la ténacité paradigmatique d'autre part, ouvrent la voie à des découvertes originales. Les aléas se sont transformés en "pépites", enrichissant la recherche en communication. » (Foli et Dulaurans, 2013, p. 9)

2.5/ L'avant-thèse : cinq mois d'immersion

De février à juillet 2017, nous sommes arrivée sur le terrain pour cinq mois d'immersion. Nous étions alors embauchée comme psychologue dans l'association. L'objectif premier de cette immersion était de rédiger notre projet de thèse, tout en saisissant les attentes et les besoins de l'association envers notre futur rôle de salariée-doctorante.

Avant d'arriver à El Camino, aucune problématique ou hypothèse explicite n'avaient été formulées. Une phase exploratoire était alors nécessaire. Pendant les premières semaines, nous avons adopté une position d'observateur et nous avons fait le tour des ateliers afin de rencontrer tous les enfants et les intervenants du champ musical, mais aussi de découvrir les instruments, le cadre des ateliers, les dynamiques et ambiances de groupe. Nous tenions alors un journal de bord, au quotidien, où nous notions nos observations, notre ressenti et nos questionnements, des bribes d'échanges informels avec les intervenants des champs musical et social, avec les enfants, les familles... Après un mois d'immersion, nous avons rédigé un document intitulé *Premiers questionnements*. En effet, selon Schwartz (1993) :

« [...] le premier objet de l'enquête n'est pas de répondre à des questions mais de découvrir celles qu'on va poser, et il faut, pour cette simple découverte, du temps : le temps de comprendre où sont, dans l'univers des enquêtes, les problèmes et les enjeux. » (p. 281)

Afin de partager les questions qui nous traversaient à ce stade de la recherche et d'explicitier le déroulement de notre réflexion, voici un extrait de ce document.

Figure 8

Extrait du document « Premiers questionnements » rédigé en mars 2017

Premiers questionnements

Mars 2017

Le cadre du projet : quand l'expérience prend-elle fin pour l'enfant ? Y a-t-il une limite d'âge ou d'ancienneté au sein du dispositif ? Y a-t-il un objectif à atteindre en termes de « technique musicale » ? Et si l'objectif n'est pas musical, alors quel est-il ? Existe-t-il un « relais » pour que l'enfant puisse continuer à jouer de la musique après El Camino ? Dans un autre registre, il nous semble important de mettre en réflexions les arrêts : pourquoi les enfants quittent le projet ? Quel peut être le rôle de l'équipe et des parents dans cette situation ?

Le cadre de l'atelier : comment commence et comment termine l'atelier ? Par exemple, pour le hautbois, le temps de préparation de l'instrument (assemblage du hautbois, humidification de l'anche...) demande une concentration et une qualité de présence avant même de commencer à jouer. Est-ce que la préparation de l'instrument aide à « entrer » dans la séance ? Quels sont les rituels mis en place ?

Quel est le positionnement de l'intervenant du champ musical et son rapport à l'autorité ? Dans quelle mesure est-il capable de solliciter l'ensemble du groupe ? Quand il y a un service civique, quel est le rôle de ce dernier dans l'atelier ?

Le développement de l'enfant : est-ce que l'enfant est différent depuis qu'il participe à El Camino (comportement, relation aux autres, à soi...) ? Est-ce que la pratique de l'instrument permet à l'enfant de s'exprimer ? Dire quelque chose de soi ? Quelle place occupe El Camino dans sa vie et sa définition de lui-même ? Quel sens donne-t-il à sa pratique ? Est-ce qu'il se considère comme musicien ? Cette nouvelle activité a-t-elle un effet dans d'autres sphères de sa vie (école et famille) ?

L'enfant et le groupe : quelle place occupe l'enfant au sein du groupe ? Est-il capable de jouer avec les autres ? Quelles relations entretient-il avec les autres (niveau d'ouverture, d'écoute, de tolérance, solidarité...) ? Cette expérience de groupe favorise-t-elle la socialisation ? Le sentiment d'appartenance ? Le développement de compétences sociales ?

Les intervenants du champ musical : qu'est-ce qui les a motivés à travailler à El Camino ? Quel sens donnent-ils à ce nouveau travail ? Comment vivent-ils l'expérience et plus particulièrement la pédagogie de groupe ? Est-ce qu'ils enseignent dans d'autres structures ? Si oui, est-ce que leur façon d'enseigner et de concevoir l'enseignement a changé ? Quels changements ont-ils observé chez leurs élèves ?

Les familles : les parents sont-ils investis dans le projet ? Font-ils partie de l'association des parents ? Viennent-ils aux concerts ? Ont-ils acheté ou loué un instrument pour que leur enfant joue à la maison ? Quelles sont leurs représentations de l'association ? Et leurs représentations de la musique classique et de la musique en général ? Est-ce qu'ils ont observé des changements chez leur enfant depuis qu'il est inscrit à El Camino ?

À partir de ces questionnements, nous avons réalisé une première revue de la littérature portant sur les dispositifs d'éducation musicale à vocation sociale déjà existants, tels qu'El Sistema et Démos. Ces différents dispositifs s'appuient sur l'idée, formulée comme un

postulat, que la pratique de la musique présente de nombreux bienfaits pour les enfants. Nous avons donc orienté nos lectures sur les effets de la musique sur différentes dimensions – la construction du sujet, l’expression des émotions, la socialisation, les acquisitions scolaires et la plasticité cérébrale. Par ailleurs, les projets musicaux à vocation sociale utilisent la musique comme un moyen, un médium pour atteindre un objectif social : l’inclusion. Nous nous sommes donc intéressée aux concepts d’inclusion et de mixité sociale (les deux concepts étant souvent associés dans la littérature et les discours politiques).

Ces cinq mois d’immersion et ces premières lectures ont mené à l’émergence d’une problématique et à l’identification des axes de recherche que nous souhaitons étudier. Quant à notre place au sein de l’association, cette période a favorisé la création et le déploiement de nos rôles de psychologue et de chercheuse, mais aussi une implication effective au sein de l’équipe.

2.6/ Une problématisation transdisciplinaire et un cadre théorique hybride

C’est dans ce contexte très spécifique que s’est construite la recherche. L’implication, la construction intrinsèquement transdisciplinaire, les compétences rassemblées autour de la recherche ainsi que les attentes de chaque partenaire ont organisé le métissage disciplinaire et méthodologique, nous dirons sans doute à la fin de la thèse son caractère hybride à l’instar de l’objet qu’elle visite. De quelle discipline académique relève ce travail ? Ce sera sans doute une remarque qui nous sera faite après sa lecture. Si on considère qu’il s’agit d’un objet de développement social, inscrit dans une approche globale de la politique de la ville, extrêmement situé et circonscrit spatialement et que les implications spatiales, en termes de rapport à la ville ainsi que les effets de lieu engendrés par la « maison Camino » sont au cœur du sujet, alors on peut considérer qu’elle intéresse la géographie sociale, la sociologie et le développement territorial. Si on considère que le travail demandé par la structure était celui d’une psychologue, que notre formation de psychologue clinicienne nous donnait les clés pour comprendre les impacts du dispositif sur les individus et sur le(s) groupe(s) alors on peut considérer que cette thèse intéresse la psychologie et l’anthropologie. Enfin, si on considère que l’action menée est une action éducative et qu’il s’agit là d’une approche innovante de l’éducation musicale alors cette thèse intéresse les sciences de l’éducation et la musicologie.

Nous avons vraiment souhaité inscrire cette thèse dans l’interdisciplinarité car celle-ci est constitutive du travail produit. Nous avons mobilisé des corpus théoriques multiples issus de ces différents champs disciplinaires et nous avons utilisé des méthodes de création et de traitement des données qui répondent aux exigences des sciences sociales.

La problématique et les axes de recherche sont donc issus de ces rencontres disciplinaires et se nourrissent de leur dialogue permanent. Nous avons conscience qu’il s’agit là d’une

fragilité mais la richesse que ces croisements apportent nous apparaît comme une évidence. Chacun doit sans doute faire un pas de côté pour se départir de ces cadres académiques et admettre comme possible l'hybridation disciplinaire proposée ici.

Pour revenir à l'objet El Camino, deux spécificités du dispositif nous paraissent indispensables à prendre en compte pour mieux saisir son fonctionnement et ses effets. D'une part, les enfants et les intervenants se réunissent dans un seul et même lieu souvent appelé la « maison Camino » ce qui permet aux enfants des différents pupitres de se connaître, de jouer ensemble régulièrement et aux intervenants de travailler ensemble au quotidien. D'autre part, à la différence des dispositifs Démon « classiques », ce sont principalement les intervenants du champ musical qui encadrent les enfants. À l'exception des ateliers de violon où ils sont en binôme, les intervenants sont souvent seuls dans leur classe. Dans ce contexte, l'intervenant du champ musical n'est pas seulement professeur de musique, mais il est aussi encadrant voire éducateur. Il a donc une place centrale au sein de ce dispositif.

Afin de rendre compte de la réalité quotidienne des principaux protagonistes de ce type de projet, il nous paraît alors essentiel de s'intéresser plus particulièrement aux enfants et aux intervenants du champ musical. L'objectif de cette recherche peut être formulé comme suit : **comprendre et analyser les effets individuels, mais aussi sociaux et spatiaux d'une pratique musicale collective et intensive tant sur l'enfant que l'intervenant du champ musical, dans le cadre d'un projet musical à vocation sociale.**

Dit autrement, pour satisfaire les différents champs disciplinaires convoqués, la problématique consiste à se demander en quoi la pratique musicale collective et intensive, dans le cadre d'un projet musical à vocation sociale, provoque des évolutions tant individuelles que sociales et spatiales chez les acteurs qui en bénéficient (les enfants) ou qui y participent (les intervenants du champ musical). Nous partons de l'hypothèse que la mise en place de ce type de projet dans un territoire bouscule deux écosystèmes territorialisés peu connectés, celui de l'action sociale et celui de l'éducation musicale. Nous nous intéressons à la manière dont ce déséquilibre apparent introduit par ce nouvel objet, conduit à des évolutions profondes des individus et des groupes qui y participent.

Pour les enfants comme pour les intervenants, nous analysons l'impact du projet selon trois dimensions :

- **le rapport à soi** (construction de l'identité, confiance en soi et estime de soi, connaissance de soi, place d'El Camino dans sa trajectoire personnelle et professionnelle) ;
- **le rapport à l'autre** (place dans le groupe, sentiment d'appartenance, socialisation et développement de compétences sociales) ;
- **le rapport au lieu** (définition du lieu dédié à l'activité, découverte de lieux culturels, élargissement de la spatialité, appropriation de la ville, nouvelles expériences de la ville).

Au terme des cinq mois d'immersion, nous avons donc posé la problématique et les trois axes de recherche qui nous semblaient pertinents pour analyser l'expérience El Camino. Ces axes de recherche ont ensuite influencé nos observations et la construction de nos guides d'entretien. Ils sont volontairement très larges afin de pouvoir étudier les effets d'El Camino de façon globale et de ne pas occulter des données significatives qui peuvent se révéler pertinentes par la suite. En effet, la posture impliquée induit une démarche de recherche avant tout empirique, complètement connectée à son objet au quotidien.

« Les instruments préconçus et structurés rendent le chercheur aveugle au site. Si les phénomènes ou les constructions sous-jacents les plus importants en jeu sur le terrain ne sont pas repérables à travers l'instrumentation prévue, le chercheur les négligera ou les déformera. » (Miles et Huberman, 2003, p. 72)

Ces trois axes permettent également de s'appuyer sur des références théoriques dans diverses disciplines : psychologie, anthropologie, sociologie et géographie. Si notre formation initiale en psychologie sera au cœur de notre recherche, le regard et les questionnements posés supposent une réflexion au croisement de différents champs disciplinaires. L'idée est de conjuguer une approche psychologique avec une approche plus sociologique voire anthropologique et géographique, notamment sur la question du rapport au lieu. Cette approche transdisciplinaire permettra d'analyser, de façon plus globale, les répercussions du projet El Camino au niveau individuel et collectif.

De manière plus générale, nous nous inscrivons clairement dans le paradigme du constructivisme et de la complexité dans lequel la réalité est considérée comme une construction humaine et la subjectivité est reconnue comme étant au cœur de la vie sociale. Le sens que l'acteur accorde à ses actions est alors central. Notre démarche se rapproche de celle décrite par Lyet et Paturel (2012) :

« Cette navigation se fait à vue pour s'inscrire dans le paradigme de la complexité. Pour la conduire, il ne faut pas avoir d'*a priori* sur ce qui est en train de se passer : on construit chemin faisant (Le Moigne, 2001), on englobe ce qui est possible. Cela suppose pluridisciplinarité et co-construction de savoirs. On parlera ici de recherche située où on ne peut avancer que si on est dans le souci de savoir comment les acteurs s'en saisissent. » (p. 256)

Quant à notre méthodologie, elle s'apparente à une ethnographie de terrain, reposant sur une démarche compréhensive et inductive, inspirée de la théorie ancrée – plus connue sous son appellation anglaise la *Grounded theory* (élaborée par Glaser et Strauss en 1967) – qui « inverse les phases de la construction de l'objet : le terrain n'est plus une instance de vérification d'une problématique préétablie mais le point de départ de cette problématisation » (Kaufmann, 2016, p. 22). La théorie ancrée est donc une méthodologie de recherche de type inductive, fondée sur les faits, qui vise à construire des théories à partir de données de terrain et non à partir d'hypothèses prédéterminées. En outre, les méthodes qualitatives qui partent du terrain « développe[nt] une posture de curiosité, d'attente, d'ouverture, voire de passivité, dans les phases préliminaires de l'enquête » (*ibid.*, p. 23). Kaufmann (2016) ajoute au sujet de la *Grounded Theory* :

« l'objet se construit peu à peu, par une élaboration théorique qui progresse jour après jour, à partir d'hypothèses forgées sur le terrain. Il en résulte une théorie d'un type particulier, frottée au concret, qui n'émerge que lentement des données. » (p. 23)

Blais et Martineau (2006) décrivent également les allers-retours permanents entre la théorie et le terrain.

« Sans entrer dans les détails, le principe central de la théorisation ancrée (*grounded theory*) est le retour constant à la comparaison entre les produits de l'analyse et les données empiriques. L'analyse prend comme point de départ les premiers épisodes de collecte des données et elle se poursuit dans un processus de validation qui consiste à revenir constamment, soit aux données déjà collectées, soit à de nouvelles données. Ainsi, le chercheur s'ouvre à l'émergence d'éléments de théorisation ou de concepts qui sont suggérés par les données de terrain et ce, tout au long de la démarche analytique. » (p. 16)

Ce cadre théorique explique aussi la forme que prend cette thèse. Les différents chapitres qui suivent mêlent corpus théorique et analyses de terrain. Les concepts mobilisés pour l'analyse sont « *frottés* » (selon l'expression de Kaufmann, 2016) au terrain et construits au fur et à mesure pour accompagner la compréhension de l'objet et son impact.

3/ PARTICIPATION OBSERVANTE ET ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS, POUR UNE APPROCHE QUALITATIVE DU TERRAIN

La thèse en contrat CIFRE est particulièrement propice aux enquêtes qualitatives de terrain, c'est-à-dire à « *la recherche qui implique un contact personnel avec les sujets de la recherche, principalement par le biais d'entretiens et par l'observation des pratiques dans les milieux mêmes où évoluent les acteurs.* » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 13). En effet, la connexion quotidienne avec la réalité des acteurs, objets de l'analyse, encourage l'approche sensible et qualitative.

Afin d'explorer les trois axes de recherche dégagés précédemment et de collecter des données, nous avons mis en œuvre différents outils tels que la « participation observante » et deux séries d'entretiens semi-directifs, reconduits sur deux ans. Concernant nos données, nous tenons à préciser que, bien que la thèse commence officiellement lors de la troisième année d'existence d'El Camino, l'immersion préalable au sein de l'association (au cours de la deuxième année), les liens avec le comité scientifique et les documents internes que nous avons recueillis permettent une visibilité sur les cinq premières années du projet (de 2015 à 2020).

3.1/ Observation et « participation observante »

« L'observation peut être définie comme un regard porté sur une situation sans que celle-ci soit modifiée. » (Ghiglione et Matalon, 1998, p. 11) et même si la présence du chercheur modifie la situation de façon inévitable, là n'est pas son intention. L'observation *in situ*, sert ainsi à « restituer l'expérience immédiate et la façon dont des individus-acteurs assignent un sens aux objets et aux situations dans et par les interactions. » (Foli et Dulaurans, 2013, p. 5).

Dans le cadre d'une recherche en contrat CIFRE, l'observation n'est pas sans conséquence sur la situation puisque le chercheur participe activement au collectif. On parle alors davantage d'« observation participante », ce qui implique de la part du chercheur :

« une immersion totale dans son terrain, pour tenter d'en saisir toutes les subtilités, au risque de manquer de recul et de perdre en objectivité. L'avantage est cependant clair en termes de production de données : cette méthode permet de vivre la réalité des sujets observés et de pouvoir comprendre certains mécanismes difficilement décriptables pour quiconque demeure en situation d'extériorité. En participant au même titre que les acteurs, le chercheur a un accès privilégié à des informations inaccessibles au moyen d'autres méthodes empiriques. » (Soulé, 2007, p. 128)

Cette méthodologie repose sur l'articulation, l'équilibre entre le fait d'être « partie prenante » du jeu social et observateur distancié. « L'enjeu consiste à ne pas être “aspiré”, voire obnubilé par l'action, ce qui bloquerait toute possibilité d'analyse approfondie et se ferait au détriment de l'abstraction. » (Soulé, 2007, p. 129). Autrement dit, si le cadre de recherche en thèse CIFRE « induit nécessairement une situation d'observation participante d'une grande richesse empirique, il appelle néanmoins à une indispensable réflexivité de la part du “chercheur-salarié” ou “praticien-chercheur” » (Ferrando y Puig et Petit, 2016, p. 20).

Dans nos lectures, si nous avons souvent retrouvé le terme d'« observation participante », le terme de « participation observante » est de plus en plus privilégié et semble particulièrement pertinent dans le cas de notre recherche.

En effet, la notion de « participation observante » est utilisée pour souligner l'« investissement important, ou particulièrement prolongé, au sein d'un groupe, d'une communauté ou d'une organisation. » (Soulé, 2007, p. 130). Le quotidien de participant prend parfois le dessus sur le rôle de chercheur. Ce dernier « est avant tout acteur de terrain, se transformant uniquement en chercheur une fois sa mission terminée » (*ibid.*, p. 135). Le terme de « participation observante » permet ainsi de souligner la priorité accordée au quotidien, à la participation. L'écriture autorise cependant à retrouver une forme de distanciation, à « rétablir des dimensions d'observation réflexive » (Soulé, 2007, p. 136). À El Camino, nous l'avons vu, notre rôle de psychologue a souvent pris le pas sur notre travail de recherche et notre rôle de chercheuse ne pouvait apparaître qu'à partir du moment où les missions du quotidien étaient terminées (ou à de rares occasions, comme les deux périodes durant lesquelles nous

avons mené nos entretiens de recherche). Nous pouvions écrire dans notre journal de bord le soir, en rentrant chez nous, ou juste avant l'arrivée des enfants à l'association.

Parler de « participation observante » permet également de mettre l'accent sur la nature interactionnelle du travail de terrain. La participation active du chercheur a des conséquences dans la vie des enquêtés, mais cette participation peut également devenir un réel outil de connaissance. En effet, la participation sur le terrain vise à « *comprendre ce que c'est qu'être un acteur de ce terrain, compréhension qui demeure toutefois ancrée dans une expérience essentiellement subjective.* » (*Ibid.*, p. 134). Le chercheur impliqué doit alors accepter de mener un travail de prise de conscience, de réflexivité, en s'interrogeant sur les effets de l'enquête et sur sa propre expérience (plutôt que de les minimiser).

Nous pouvons ainsi dire que le premier outil de notre thèse est la participation observante.

Afin de rendre compte de la diversité et de la quantité de séquences observées à El Camino, nous avons construit un tableau, présenté ci-dessous, à partir de nos journaux de bord (pour un tableau plus détaillé, vous pouvez consulter l'Annexe 5). Nous avons tenu compte des notes rédigées entre le 6 février 2017 et le 30 septembre 2020 (date de la fin de notre contrat CIFRE). Les séquences observées après cette date ne sont donc pas comptabilisées dans ce tableau. Nous souhaitons également préciser que nous avons participé à de nombreux échanges informels ou encore à des événements plus exceptionnels que nous avons choisi de ne pas faire apparaître dans le tableau. Nous n'avons pas non plus comptabilisé les rendez-vous individuels que nous avons menés avec les enfants et qui étaient directement liés à notre rôle de psychologue.

Tableau 2

Séquences et nombre de séquences observées du 6 février 2017 au 30 septembre 2020

Types de séquence	Séquences observées	Nb de séquences observées
Temps musicaux	Atelier (en pupitre)	110
	Ensemble	24
	<i>Tutti</i>	25
	Concert	34
	Répétition sur scène	15
	Théâtre et chant (répétition <i>Sons et Brioches</i>)	29
Autres temps forts	Stage (vacances de la Toussaint et d'hiver)	24 (jours)
	Voyage pour des concerts (Paris et Bordeaux)	6 (jours)
Réunions d'équipe	Réunion équipe sociale	58
	Réunion équipe sociale – direction	17
	Réunion socio-pédagogique	18
	Réunion profs	14
	Réunion avec toute l'équipe	19
Formations	Formation Démos	12 (1/2 journées)
Échanges avec les parents	Rendez-vous parents	8
	Repas partagé/fête de rentrée	4
	Réunion de l'association El Camino Parents	1
	Répétition du Chœur des familles	4

Pendant nos 41 mois³⁷ de contrat avec El Camino, nous avons observé de nombreux temps musicaux : 110 ateliers, 24 ensembles (harmonie, ensembles de cordes, de bois, de cuivres), 25 *tutti*, 34 concerts et 15 répétitions sur scène. Nous avons également assisté à 29 répétitions pour le *Sons et Brioches* (le projet de conte musical mis en place chaque année). Les ateliers sont alors orientés vers le chant, voire le théâtre, en fonction du projet.

D'autres temps forts rythment la vie d'El Camino et favorisent d'autres types d'interactions. Nous avons ainsi observé et participé à plusieurs stages organisés par El Camino. À l'occasion de ces stages, des temps de travail par pupitre sont organisés, de même que des répétitions en ensemble, voire en *tutti*. De nombreuses activités culturelles, artistiques et sportives – à l'intérieur ou à l'extérieur d'El Camino – sont également proposées. Lors d'un stage de la Toussaint, nous avons d'ailleurs animé un atelier de peinture pour les enfants. Nous avons également participé aux voyages à Paris et Bordeaux. Le voyage à Paris a eu lieu du 20 au 24 juin 2018. Les enfants étaient invités à jouer à la Cité de la Musique dans le cadre du concert de fin d'année organisé chaque année par Démos, avec différents orchestres Démos, et ils ont aussi eu l'opportunité de jouer à la Philharmonie de Paris, en première partie du concert de l'OPPB, pour la fête de la musique. En dehors des répétitions et des concerts, de nombreuses activités étaient organisées : visite du Stade de France, journée à Disneyland Paris, visite de l'Opéra Garnier, visite de Paris « *by night* » en bus... Lors de ce voyage, nous

³⁷ Les 41 mois de contrat avec El Camino correspondent aux cinq mois de contrat avant la thèse et aux trente-six mois de contrat CIFRE.

étions d'ailleurs référente d'un groupe de vingt-huit enfants. L'année suivante, le 15 juin 2019, toujours dans le cadre des orchestres Démos, les enfants ont été invités à jouer à l'auditorium de Bordeaux.

Concernant les réunions d'équipe, leur donner un intitulé a été un exercice difficile tant leur format a évolué d'une année à l'autre. En 2016-2017 et 2017-2018, par exemple, les réunions de l'équipe sociale étaient ponctuelles, voire informelles, alors qu'elles se sont institutionnalisées en 2018-2019. Par ailleurs, la réunion socio-pédagogique – qui réunit l'équipe sociale, les intervenants du champ musical référents³⁸ et un ou deux membres de la direction – a été instaurée à partir de 2018-2019.

Dans un autre registre, nous avons observé et participé à douze demi-journées de formation avec Démos. Certaines demi-journées étaient orientées vers la pédagogie et les outils de travail alors que d'autres étaient destinées à l'ensemble de l'équipe et davantage axées sur la dynamique d'équipe et l'ambiance de travail.

Nous avons également partagé différents temps avec les parents et les familles des enfants inscrits à El Camino. Certains de ces temps étaient formels – comme les rendez-vous qui sont organisés avec les parents et l'enfant pour diverses raisons³⁹ ou la réunion de l'association El Camino Parents –, d'autres étaient plus conviviaux – comme les repas partagés, organisés par l'association des parents. Un chœur des familles a également été créé en janvier 2020 pour que les parents et les familles découvrent le chant choral et puissent accompagner leurs enfants pour certains morceaux et concerts. Le chœur des familles était dirigé par deux cheffes de chœur professionnelles. Le directeur de l'époque (Pierre Lalaude) et nous-même faisons également partie de ce chœur. La pandémie de COVID-19 a mis précipitamment fin à ce nouveau projet, après seulement quatre répétitions.

Ces nombreux exemples illustrent bien le concept de participation observante. Tout au long de notre terrain, nous avons alterné entre des phases d'observation, plus passives, et des phases de participation. Après plusieurs mois au sein d'El Camino, la participation a largement pris le pas sur notre rôle de chercheuse « distanciée ». Nous devons être dans l'action, donner un « coup de main » à l'équipe, être responsable de groupe lors des sorties ou encore référente de stage. Cette expérience a nourri notre compréhension du terrain en nous donnant accès à toute sa diversité et en nous donnant l'opportunité de « *comprendre ce que c'est qu'être un acteur de ce terrain* » (Soulé, 2007, p. 134). L'écriture d'un journal de bord, chaque soir, concourait cependant à retrouver une forme de distance et à passer à un autre niveau de compréhension de l'objet.

³⁸ Les intervenants du champ musical référents – appelés sur le terrain les « profs référents » – sont des intervenants de chaque famille d'instruments (un corde, un bois, un cuivre) qui représentent, sur la base du volontariat, leurs collègues en réunion. Ils s'engagent pour l'année et participent à l'élaboration du programme pédagogique (choix du répertoire, planification du programme en fonction des délais à respecter, etc.). Ils font également remonter les questions, les suggestions ou encore les difficultés de leurs collègues.

³⁹ L'enfant souhaite arrêter El Camino ou présente des problèmes de comportement en atelier, par exemple.

3.2/ Les entretiens de recherche semi-directifs

L'observation et la participation observante permettent d'accéder à de nombreuses données, mais les entretiens de recherche contribuent à « *saisir des phénomènes tels que les attitudes, les opinions, les préférences, les représentations, etc., qui ne sont pratiquement accessibles que par le langage, et qui s'expriment spontanément que rarement.* » (Ghiglione et Matalon, 1998, p. 16). Le recours à l'interrogation permet également d'avoir accès à l'enfance du sujet, à son parcours et à une grande variété de comportements qui s'opère hors des murs d'El Camino. Par ailleurs, même si un comportement est observable, il est important de savoir « *comment le sujet l'explique, quelle signification il a pour lui* » (*ibid.*, p. 16). Les entretiens peuvent ainsi compléter les observations et aider à interpréter ce qui a été observé. Pour le dire autrement, les enquêtes qualitatives de terrain ne peuvent pas uniquement reposer sur l'observation puisque ces recherches privilégient le vécu et que « *le vécu de l'acteur nécessite la parole pour être entendu, donc passe par des témoignages à la première personne* » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 93). L'entretien est donc une méthode d'investigation spécifique qui s'appuie sur le discours parlé et une parole relativement spontanée. La subjectivité de l'interviewé est au centre de cette méthode. « *Il dit "Je", avec son propre système de pensées, ses processus cognitifs, ses systèmes de valeurs et de représentations, ses émotions, son affectivité, et l'affleurement de son inconscient.* » (Bardin, 2013, p. 94).

Dans le cadre de notre terrain de recherche, l'entretien vient en complément de la participation observante et nous donne l'occasion de confronter notre perception au vécu de l'enquêté et au sens qu'il donne à son action, sans imposer notre interprétation. Par ailleurs, cet outil permet de donner la parole aux acteurs et d'éprouver ainsi les discours publics et politiques qui se déploient autour du projet El Camino. Nous avons donc mis en place une première série d'entretiens semi-directifs, à partir de janvier 2018, avec les enfants et les intervenants du champ musical.

« Il est semi directif en ce sens qu'il n'est ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises. Généralement, le chercheur dispose d'une série de questions-guides, relativement ouvertes [...] mais il ne posera pas forcément toutes les questions dans l'ordre où il les a notées et sous la formulation prévue. [...] Il laissera venir l'interviewé afin qu'il puisse parler ouvertement, avec les mots qu'il souhaite. » (Quivy et Van Campenhoudt, 2011, p. 171)

L'entretien semi-directif permet de répondre aux questions de la recherche, tout en laissant une liberté de parole à l'enquêté et une liberté de mise en œuvre à l'enquêteur. Ce dernier connaît en effet tous les thèmes qu'il souhaite aborder, mais l'ordre et la manière dont il les introduira dépendront finalement de son jugement, de son intuition et de la situation – toujours singulière – d'entretien. Seule la consigne de départ est fixée (Ghiglione et Matalon, 1998).

Dans notre cas, les guides d'entretien ont été construits à partir des trois axes de recherche afin d'obtenir des éléments de réponse concernant le rapport à soi, à l'autre et au lieu, mais aussi concernant le rapport à El Camino (représentations et vécu) (Annexe 6).

- Le guide d'entretien pour les enfants se centre sur les axes suivants : 1) El Camino et le rapport à la musique ; 2) le rapport à soi ; 3) le rapport à l'autre ; 4) le rapport au lieu.
- Le guide d'entretien pour les intervenants du champ musical aborde les thèmes suivants : 1) le parcours professionnel et le rapport à la musique ; 2) El Camino ; 3) le rapport à soi ; 4) le rapport à l'autre ; 5) le rapport au lieu ; 6) l'observation des enfants.

3.2.1/ Les paramètres de l'entretien

Bien que l'entretien apporte des éléments essentiels à la recherche, nous avons aussi conscience de ses limites. En effet, de nombreux paramètres peuvent venir impacter l'élaboration et le déroulement de l'entretien. Nous avons ainsi tenté de respecter les « *règles d'homogénéité* » afin que les entretiens analysés soient les plus homogènes possibles (Bardin, 2013). Tous nos entretiens ont donc été menés par la même personne (nous-même), dans le cadre d'El Camino (à l'exception de trois entretiens avec des intervenants du champ musical, réalisés à l'extérieur de la structure) et les interviewés étaient soumis à la même grille d'entretien.

Concernant le cadre de l'entretien (le moment du rendez-vous et le lieu), nous avons tenté de simplifier au maximum la prise de rendez-vous en nous adaptant à l'emploi du temps des interviewés. Pour les intervenants du champ musical, nous avons imprimé un calendrier avec de nombreux créneaux possibles (dates et heures) qui était affiché à l'accueil d'El Camino. Les intervenants pouvaient ainsi s'inscrire selon leur convenance. Concernant les enfants, pour plus de praticité, les entretiens se déroulaient sur le temps d'un atelier (en pupitre). Nous nous mettions d'accord à l'avance, avec l'intervenant responsable de l'atelier, afin de convenir du moment le plus propice pour venir chercher l'enfant. Nous prévenions ensuite l'enfant quelques jours avant l'entretien. Quant au lieu, pour les intervenants du champ musical, nous avons généralement réalisé l'entretien dans leur salle de cours (avant ou après l'atelier). En revanche, pour les entretiens avec les enfants, nous avons demandé au directeur de l'école Joyeux Béarn (l'école primaire mitoyenne) de nous prêter une salle. Comme les ateliers musicaux débutaient après l'école, nous pouvions mener l'entretien dans un environnement calme, un peu à distance de l'agitation d'El Camino, sans être interrompus.

Par ailleurs, nous introduisons toujours l'entretien de la même façon : nous expliquons brièvement le cadre de la recherche, nous garantissons la confidentialité de l'entretien et nous demandons si l'entretien peut être enregistré (avec un magnétophone). Voici notre « discours d'introduction » (proche du « consentement éclairé » en psychologie) :

Introduction de l'entretien

L'entretien que nous allons faire est en lien avec mon travail de thèse. Je m'intéresse aux effets d'El Camino sur les enfants et les intervenants du champ musical. L'objectif aujourd'hui est de savoir comment tu vis ton expérience à El Camino. Qu'est-ce que ça fait de faire partie d'El Camino ? Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses car ce qui m'intéresse ici, c'est ton vécu personnel. Est-ce que tu veux bien participer ?

Tout ce que tu me diras au cours de l'entretien est confidentiel et toutes les informations que j'enregistre seront anonymisées, c'est-à-dire que ton nom ou d'autres données personnelles, n'apparaîtront pas dans ma thèse.

Pour être sûre de ne rien oublier et pour ne pas prendre de notes, je souhaiterais enregistrer l'entretien avec mon magnétophone. Est-ce que tu es d'accord ? Il n'y a que moi qui écouterai l'enregistrement.

As-tu des questions avant de commencer ?

Afin d'anonymiser les entretiens, nous avons mis au point un système de code pour remplacer le prénom des personnes interrogées.

- Pour les enfants, nous précisons que c'est un enfant (En), son sexe (M ou F) et enfin le numéro de l'entretien, correspondant à l'ordre dans lequel il a été interrogé en 2018. Par exemple, le premier garçon interrogé s'appelle En_M1 et la huitième fille interrogée s'appelle En_F8.
- Pour les intervenants du champ musical, nous avons utilisé le même principe en remplaçant le En par Mu (pour musicien). Le deuxième intervenant interrogé s'appelle donc Mu_M2 et la cinquième intervenante interrogée s'appelle Mu_F5.

Nous précisons « 2019 » lorsque la réponse est extraite du second entretien mené en 2019.

En outre, tout au long de notre thèse, nous privilégions la famille d'instrument – et non les instruments (joués ou enseignés) – et les percussions sont regroupées avec la famille des cuivres pour plus d'anonymat.

Enfin, un autre paramètre de l'entretien pourrait s'apparenter à l'attitude de l'enquêteur. Les entretiens que nous avons menés sont ainsi sous-tendus par une attitude compréhensive et phénoménologique, c'est-à-dire écouter l'autre, accorder de la valeur à son expérience et respecter son témoignage : « *il s'agit d'un appel à se tourner vers les témoignages avec la volonté d'être instruits par eux avant de se les approprier* » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 145). L'approche compréhensive accorde en effet une attention particulière aux données qualitatives et subjectives, au sens que les acteurs donnent à leurs actions. Cette approche demande un effort d'empathie et implique de « *se laisser toucher, lâcher prise par rapport à*

nos catégories interprétatives impératives, et voir, penser, comprendre autrement » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 147).

Ceci étant dit, l'entretien dépend aussi de la relation entre l'enquêteur et l'enquêté. « [T]out discours produit par entretien est co-construit par les partenaires du dialogue, en fonction des enjeux de la communication et des interactions à l'œuvre dans l'interlocution. » (Blanchet et Gotman, 2007, p. 115). Notre posture de chercheuse impliquée a favorisé une certaine proximité lors des entretiens. Nous travaillions à ce moment-là depuis un an au sein de l'association et nous étions bien identifiée par les enfants et les intervenants et une relation de confiance était installée. Par ailleurs, notre rôle de psychologue a certainement donné une coloration aux échanges. Ce rôle étant loin d'être neutre, nous pouvons faire l'hypothèse que certains se sont mis en position de défense – en tout cas dans le premier temps de l'entretien – mais nous pensons que cela a majoritairement favorisé l'introspection et une certaine qualité d'élaboration. Plusieurs entretiens se révèlent ainsi sensibles et rassemblent réflexivité⁴⁰, association d'idées et histoire personnelle. Pour certains, l'entretien semble alors se transformer en espace de pensée et d'élaboration.

3.2.2/ Les personnes interrogées lors de la première série d'entretiens en 2018

Pour sélectionner les enfants interrogés, nous nous sommes appuyée sur la liste des enfants inscrits à El Camino pour l'année 2017-2018, le 1^{er} février 2018. À cette date, ils étaient 148 inscrits. Nous avons retenu différentes dimensions : le sexe, l'âge, l'école, le niveau scolaire (classe), l'établissement scolaire de l'enfant, la famille d'instruments jouée à El Camino⁴¹ et l'ancienneté au sein de l'association⁴² (Annexes 7 et 8). Nous avons finalement interrogé 41 enfants (soit 28% des enfants inscrits), ce qui représente un panel important (Annexes 9 et 10). Pour le sexe de l'enfant, nous avons conservé la même distribution que dans la liste d'inscription générale (cf. les tableaux 3 et 4 ci-dessous).

Tableau 3

Nombre et pourcentage⁴³ des enfants inscrits à El Camino en fonction du sexe

Sexe	Nombre	%
M	72	49
F	76	51
	148	100

⁴⁰ La réflexivité est ici entendue comme « l'aptitude du sujet à envisager sa propre activité pour en analyser la genèse, les procédés ou les conséquences, autrement dit la pratique de la réflexivité constitue la possibilité qu'a tout acteur social d'examiner sa situation et son action » (Bertucci, 2009, p. 44).

⁴¹ Nous avons privilégié la famille d'instruments et non l'instrument de musique pour plus d'anonymat.

⁴² Dans notre tableau de données, nous avons noté : 1^{ère} année, 2^{ème} année et 3^{ème} année.

⁴³ Pour des raisons de lisibilité, nous avons arrondi les pourcentages à l'unité près. Ce sont donc des valeurs approchées.

Tableau 4

Nombre et pourcentage des enfants interrogés pour l'entretien 2018 en fonction du sexe

Sexe	Nombre	%
M	20	49
F	21	51
	41	100

En revanche, pour les autres dimensions, nous avons privilégié la diversité (et non la représentativité) afin que tous les profils soient représentés dans nos entretiens. Cette stratégie est souvent utilisée dans les enquêtes par entretien. En effet « *on bâtit le plus souvent un corpus diversifié, qui repose sur la sélection de composantes non strictement représentatives mais caractéristiques de la population.* » (Blanchet et Gotman, 2007, p. 50). La diversification maximise ainsi les chances de voir apparaître « *au moins quelques cas capables de perturber notre système et de nous pousser à remettre en question ce que nous croyons savoir* » (Becker, 2002, p. 31). Pour synthétiser :

« Ce qui est important, c'est de s'assurer de la variété des personnes interrogées, et de vérifier qu'aucune situation importante pour le problème traité n'a été omise lors du choix des sujets. On se rapproche donc d'un échantillon par quota, chaque catégorie étant également représentée, que d'un échantillon statistiquement représentatif. » (Ghiglione et Matalon, 1998, p. 51)

Les enfants interrogés sont donc âgés de 7 à 13 ans. Leur niveau scolaire s'étend du CE1 à la 5^{ème} et ils sont scolarisés dans 17 établissements différents (sur 23 établissements). Le panel interrogé est un peu plus âgé que la moyenne des enfants inscrits à El Camino (ce choix a été fait pour favoriser les discours plus élaborés). Les instruments joués par les enfants interrogés font partie de la famille des cordes, des bois et des cuivres⁴⁴. Pour cette dimension, nous avons veillé à interroger plus de cordes car ils sont nettement plus nombreux au sein de l'orchestre. Pour finir, nous avons tenu compte de l'ancienneté des enfants dans le projet : certains ont commencé depuis quelques mois, tandis que d'autres sont inscrits à El Camino depuis deux ou trois ans.

Les 41 entretiens se sont déroulés du 24 janvier 2018 au 14 juin 2018. Ils ont tous été enregistrés et retranscrits dans leur intégralité afin d'en permettre une analyse systématique et qualitative. Cela représente 647 minutes d'entretien (soit 10h47, avec une durée moyenne de 16 minutes par entretien) et 245 pages de retranscription.

Quant aux intervenants du champ musical, nous les avons tous interrogés (Annexes 11 et 12). Nous avons donc mené 20 entretiens. Pour décrire rapidement les intervenants : 60% sont des femmes (40% sont donc des hommes), ils sont âgés de 26 à 60 ans, 50% enseignent un instrument à cordes et ils travaillent majoritairement dans le projet depuis la première année (*cf.* le tableau 5).

⁴⁴ Pour plus d'anonymat, nous avons mis les percussions dans la famille des cuivres.

Tableau 5

Ancienneté des intervenants du champ musical au sein d'El Camino en 2018 (en nombre et pourcentage)

Ancienneté (année)	Nombre	%
1 ^{ère} année	4	20
2 ^{ème} année	2	10
3 ^{ème} année	14	70
	20	100

Les vingt entretiens se sont déroulés du 2 février 2018 au 28 août 2018. Ils ont tous été enregistrés et retranscrits dans leur intégralité afin d'en permettre une analyse systématique et qualitative. Cela représente 1055 minutes d'entretien (soit 17h35, avec une durée moyenne de 53 minutes par entretien) et 247 pages de retranscription.

3.2.3/ La réorientation de la recherche et les personnes réinterrogées lors de la seconde série d'entretiens en 2019

Afin d'approfondir certaines dimensions, mais aussi de voir l'évolution au cours des deux années, nous avons reconduit nos entretiens, en 2019, avec une partie des personnes interrogées en 2018.

Pour mettre en place cette seconde série d'entretiens, nous avons commencé par la lecture attentive et répétée des 61 entretiens déjà retranscrits. Nous avons ensuite rédigé un bref résumé de chaque entretien. L'objectif était de faire émerger les premiers résultats pour orienter les lectures suivantes et la construction de la seconde grille d'entretien, mais aussi de nous imprégner des témoignages.

Nous avons constaté que l'enfant s'exprime facilement sur son entourage, ses amitiés, ses relations au sein d'El Camino. Il peut également parler de sa pratique de la ville et des lieux qu'il a découverts avec l'association. En revanche, le rapport à soi apparaît plus difficile à percevoir après ces premières lectures. Les enfants les plus jeunes ou avec peu d'ancienneté semblent d'ailleurs avoir plus de difficulté pour parler d'eux-mêmes. Cela interroge notamment les capacités d'élaboration et de réflexivité des plus jeunes.

Les intervenants du champ musical se sont, quant à eux, longuement exprimés sur leur parcours de vie et leurs expériences professionnelles. Ils ont conscience de l'impact du projet sur leurs pratiques professionnelles (remise en question de leur pédagogie, découverte de l'enseignement collectif...), mais ils ne perçoivent pas ou peu d'impact sur leur vie personnelle.

Après ces premiers constats, nous avons finalement orienté nos lectures vers le concept d'identité (identité personnelle, identité sociale, identité professionnelle et identité de lieu). Les trois axes de recherche identifiés précédemment, les premières lectures de notre corpus et l'enrichissement de notre revue de la littérature ont conduit à la formulation de différentes hypothèses pour les enfants et les intervenants du champ musical.

- **Le rapport à soi** : nous pouvons faire l'hypothèse que l'expérience El Camino a un impact sur la construction de l'identité de l'enfant et sur la construction de l'identité professionnelle de l'intervenant du champ musical.
- **Le rapport à l'autre** : nous pouvons supposer que cette expérience collective a un impact sur la socialisation, le sentiment d'appartenance et l'acquisition de compétences sociales.
- **Le rapport au lieu** : le lieu, dédié à El Camino, a certainement un impact sur le fonctionnement du projet. Par ailleurs, nous pouvons émettre l'hypothèse que cette expérience favorise de nouvelles expériences de la ville et l'élargissement de la spatialité.

Le second guide d'entretien a donc été construit afin d'analyser l'évolution entre l'année 3 et l'année 4⁴⁵, mais aussi pour compléter les données sur l'expérience au sein d'El Camino et vérifier nos trois niveaux d'hypothèse. Pour les enfants, nous avons recentré nos questions sur le rapport à soi et pour les intervenants du champ musical, nous avons mis l'accent sur l'expérience professionnelle (Annexe 13).

- Le second guide d'entretien pour les enfants se centre sur les axes suivants : 1) l'évolution entre l'année 3 et l'année 4 ; 2) El Camino ; 3) le rapport à soi et l'expérience à El Camino ; 4) la projection dans l'avenir.
- Le second guide d'entretien pour les intervenants du champ musical aborde les thèmes suivants : 1) l'évolution entre l'année 3 et l'année 4 ; 2) El Camino ; 3) l'expérience professionnelle à El Camino ; 4) la projection dans l'avenir.

Pour ce second entretien, nous avons réinterrogé une partie des enfants vus l'année précédente (soit quatorze enfants). Nous avons choisi des enfants qui étaient à l'aise lors du premier entretien et qui avaient une certaine capacité de recul et de réflexivité afin d'aller plus loin et de dépasser les limites entrevues avec le premier entretien. Nous avons donc privilégié les adolescents qui sont au collège et qui ont une plus grande ancienneté au sein du dispositif (voir les Annexes 14 et 15 et les tableaux 6 et 7).

⁴⁵ Pour observer l'évolution entre l'année 3 et l'année 4, nous avons directement demandé aux interviewés quels changements ils avaient constaté, mais nous avons également reposé certaines questions, à l'identique, afin d'analyser les différences entre les réponses de 2018 et 2019.

Tableau 6

Niveau scolaire des enfants interrogés lors de l'entretien de 2019 (en nombre et pourcentage)

Classe	Nombre	%
CE1	0	0
CE2	0	0
CM1	1	7
CM2	1	7
6 ^{ème}	3	21
5 ^{ème}	3	21
4 ^{ème}	6	43
	14	100

Tableau 7

Ancienneté à El Camino des enfants interrogés lors de l'entretien de 2019 (en nombre et pourcentage)

Ancienneté (année)	Nombre	%
2 ^{ème} année	2	14
3 ^{ème} année	3	21
4 ^{ème} année	9	64
	14	100

Nous avons veillé à conserver une diversité concernant le sexe, la famille d'instrument joué et l'établissement scolaire. Les 14 entretiens se sont déroulés du 29 avril 2019 au 4 juin 2019. Ils ont tous été enregistrés et retranscrits dans leur intégralité afin d'en permettre une analyse systématique et qualitative. Cela représente 250 minutes d'entretien (soit 4h10, avec une durée moyenne de 18 minutes par entretien) et 87 pages de retranscription.

Quant aux intervenants du champ musical, nous avons réinterrogé tous ceux qui travaillaient encore à El Camino, soit 17 intervenants sur 20 (Annexe 16). Les 17 entretiens se sont déroulés du 23 mai 2019 au 3 juillet 2019. Ils ont tous été enregistrés et retranscrits dans leur intégralité afin d'en permettre une analyse systématique et qualitative. Cela représente 651 minutes d'entretien (soit 10h51, avec une durée moyenne de 38 minutes par entretien) et 132 pages de retranscription.

En deux ans, nous avons mené 92 entretiens, ce qui correspond à 33h23 d'enregistrement audio, retranscrits en 711 pages.

3.2.4/ Le choix d'une méthodologie d'analyse qualitative

Notre sensibilité, notre formation en psychologie clinique, notre posture de chercheuse impliquée et les données qualitatives que nous avons recueillies au cours de ces deux premières années de thèse ont orienté notre choix vers une méthode d'analyse qualitative pour notre corpus. Les connexions avec des disciplines issues des sciences sociales qui privilégient ce type de traitement ont également favorisé ce choix. L'analyse qualitative peut être définie comme :

« une démarche discursive de contextualisation, d'explicitation ou de théorisation d'expériences vécues ou de phénomènes observés. La logique à l'œuvre participe de la découverte et de la construction de sens. Elle ne nécessite ni comptage ni quantification pour être valide, généreuse et complète, même si elle n'exclut pas de telles pratiques. Son résultat n'est, dans son essence, ni une proportion ni une quantité, c'est une qualité, une dimension, une extension, une conceptualisation de l'objet. » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 11)

La visée de l'analyse qualitative est donc principalement la construction de sens et la compréhension de phénomènes sociaux et humains complexes.

« [...] il est essentiel de saisir que les méthodes qualitatives ont davantage vocation à comprendre, à détecter des comportements, des processus ou des modèles théoriques, qu'à décrire systématiquement, à mesurer ou à comparer : à chaque méthode correspond une manière de penser et de produire du savoir qui lui est propre. » (Kaufmann, 2016, p. 26)

Néanmoins, cette méthode d'analyse est rigoureuse. Elle a « *un caractère systématique* » et elle est effectuée « *de manière délibérée, c'est-à-dire de manière consciente, intentionnelle, réfléchie, volontaire* » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 88). Elle est « au service » de la problématique de recherche et s'appuie sur des concepts et des références théoriques.

3.2.4.1/ L'analyse thématique

Dans leur ouvrage *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociale*, Paillé et Mucchielli (2016) distinguent quatre types d'analyse qualitative :

- l'analyse en mode écriture ;
- l'analyse par questionnement analytique ;
- l'analyse thématique ;
- l'analyse à l'aide de catégories conceptualisantes.

Pour notre recherche, nous avons choisi l'analyse thématique car cette méthode permet de saisir et de rendre compte de l'essentiel des propos, tout en illustrant « *comment l'expérience se déploie* » (*ibid.*, p. 269). L'analyse thématique repose sur le processus de « *thématisation* », qui correspond au fait de transformer « *un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé et ce, en rapport avec l'orientation de recherche (la problématique)*. » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 236). Pour les deux chercheurs, ce type d'analyse présente deux fonctions principales :

- une « *fonction de repérage* » pour saisir l'ensemble des thèmes pertinents abordés dans un corpus ;
- une « *fonction de documentation* » qui permet de tracer les parallèles, les oppositions et les divergences entre les thèmes afin de construire « *un panorama au sein duquel les grandes tendances du phénomène à l'étude vont se matérialiser dans un schéma (l'arbre thématique)* » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 236).

Avec cette méthode, nous pouvons faire un portrait transversal et synthétique de tous les entretiens en relevant les différents thèmes abordés et en conceptualisant les liens entre ces différents thèmes. L'arbre thématique orientera ainsi nos nouvelles lectures (avec la mise à jour des thèmes centraux ou inattendus) et posera les jalons pour une analyse approfondie des résultats et une proposition de théorisation.

Pour décrire les étapes de l'analyse thématique, nous nous sommes appuyée sur celles identifiées par Paillé et Mucchielli (2016). Voici les six étapes de notre analyse.

- **Première étape : lecture et relecture**

Bardin (2013) parle de « *lecture flottante* » pour désigner cette activité qui consiste à « *se mettre en contact avec les documents d'analyse, à faire connaissance en laissant venir à soi des impressions, des orientations* » (p. 126). Ces premières lectures se centrent sur le témoignage afin d'entrer dans le monde de l'autre, saisir les éléments saillants et le vécu associé. Cette étape est une phase d'exploration, de découverte, où nous nous laissons instruire et surprendre par les entretiens. Les questions, les réflexions et les remarques qui émergent tout au long de cette phase sont annotées dans un carnet, « *comme elles viennent* ». Ces premières lectures permettent donc de se centrer sur chaque entretien et d'en déceler la logique propre, la dynamique personnelle (affective et cognitive), mais aussi de voir apparaître, au fil des entretiens, les répétitions thématiques.

- **Deuxième étape : thématisation**

Bardin (2013) parle de « *codage* ». Cette étape correspond à une transformation des données brutes du texte. Le chercheur doit alors repérer les segments de texte, les unités de signification qu'il va falloir coder. Le thème, associé à chaque segment, « *est un ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant, tout en fournissant des indications sur la teneur des propos.* » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 246). Il peut reprendre directement une expression verbale de l'enquêté, un mot, ou bien correspondre à une expression de l'enquêteur. La règle de découpage « *n'est pas donnée une fois pour toutes, puisque le découpage dépend du niveau d'analyse* » (Bardin, 2013, p. 137), de la question posée par le chercheur et de la problématique. Dans notre cas, la grille d'entretien – directement liée à la problématique et à nos axes de recherche – devient finalement une ligne directive pour « *thématiser* » notre corpus.

Afin d'illustrer cette deuxième étape, nous avons choisi de présenter les réponses de cinq enfants⁴⁶ à la question « *Comment pourrais-tu définir le projet El Camino si tu devais le présenter à un enfant qui n'en a jamais entendu parler ?* ». Cette question a été posée lors du premier entretien de recherche en 2018. Nous avons ainsi découpé et codifié chaque réponse, de façon systématique, ligne par ligne, pour faire émerger les thèmes abordés.

En_M2 : « Euh... C'est euh, on va faire de la musique [FAIRE DE LA MUSIQUE]. Y a, fin pour faire un orchestre [ORCHESTRE] et des concerts au final [CONCERTS]. Et c'est gratuit [GRATUIT], c'est pas comme le conservatoire, on fait pas du solfège, voilà [ORALITÉ]. Et y a quand même beaucoup d'heures par semaine [INTENSITÉ DES COURS]. »

En_F3 : « Bah à El Camino on fait de la musique, [FAIRE DE LA MUSIQUE] on apprend de la musique [APPRENDRE LA MUSIQUE], on joue des instruments, [JOUER D'UN INSTRUMENT] y a beaucoup d'instruments, [DIVERSITÉ INSTRUMENTS] on fait des spectacles, [CONCERTS] on fait des petits voyages, [VOYAGES] on fait du théâtre, on fait du chant [THÉÂTRE ET CHANT]. »

En_F10 : « Euh... Ben que d'abord c'est une école de musique [APPRENDRE LA MUSIQUE], qu'il y a plusieurs instruments [DIVERSITÉ INSTRUMENTS], qui y a les professeurs ils sont gentils [PROFS GENTILS], que les animateurs ils t'entourent bien [ANIMATEURS PRÉSENTS]. »

En_M9 : « Ben... C'est une organisation tu fais de la musique [FAIRE DE MUSIQUE], du chant [CHANT], des concerts [CONCERTS], des stages, des fois des activités pendant les stages... [STAGES] et après je ne sais pas... On fait des *tutti* [TUTTI]. »

En_M20 : « Euh un endroit où tu peux faire de la musique [FAIRE DE LA MUSIQUE] gratuitement [GRATUIT], faire plein de concerts, [CONCERTS] des voyages [VOYAGES], des stages [STAGES] euh que du positif ! »

- **Troisième étape : relevé de thèmes**

Dans un document Excel, nous avons noté tous les thèmes abordés par question et par personne, c'est-à-dire que nous avons repris les questions du guide d'entretien pour lister les thèmes générés par tous les interviewés pour cette même question.

- **Quatrième étape : identification des thèmes saillants**

Les thèmes saillants correspondent à l'ensemble des thèmes qui ressortent de l'analyse en fonction de différentes caractéristiques telles que la récurrence, la convergence, l'opposition, la complémentarité...

⁴⁶ Pour ne pas alourdir le texte, nous avons choisi de présenter cinq réponses significatives et représentatives de notre panel.

- **Cinquième étape : axe et regroupement thématique**

Cette étape correspond à la « *structuration des éléments thématiques saillants autour des axes thématiques porteurs de sens en vue de construire progressivement l'arbre thématique.* » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 274). Dans notre tableau Excel, nous avons surligné les thèmes, dans des couleurs différentes, pour faire apparaître les thèmes saillants et les regroupements thématiques.

Pour illustrer les troisième, quatrième et cinquième étapes, reprenons notre exemple précédent.

Tableau 8

Relevé des thèmes, identification des thèmes saillants et regroupement thématique des réponses données par les enfants pour définir El Camino

Enfants	En_M2	En_F3	En_F10	En_M9	En_M20
Thèmes abordés	Faire de la musique	Faire de la musique	Apprendre la musique	Faire de la musique	Faire de la musique
	Orchestre	Apprendre la musique	Diversité instruments	Chant	Gratuit
	Concerts	Jouer d'un instrument	Profs gentils	Concerts	Concerts
	Gratuit	Diversité instruments	Animateurs présents	Stages	Voyages
	Oralité	Concerts		<i>Tutti</i>	Stages
	Intensité des cours	Voyages			
		Théâtre et chant			

- Dimension musicale
- Dimension pédagogique
- Autres activités proposées
- Dimension humaine et sociale
- Gratuité

- **Sixième étape : construction d'un arbre thématique**

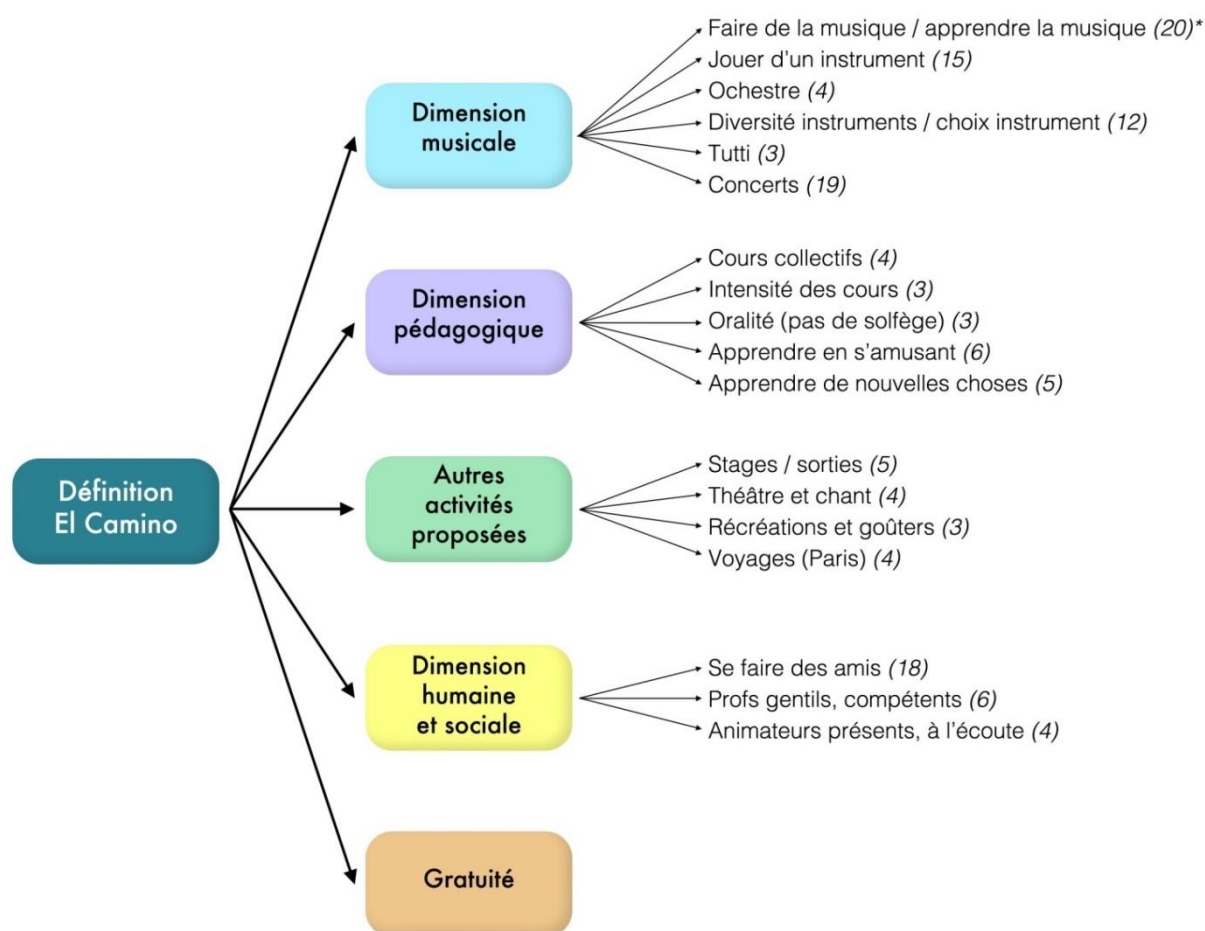
C'est une « *schématisation rassemblant l'ensemble des regroupements thématiques, normalement sous la forme de subdivisions entre des troncs et des branches* » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 274). Il permet de mettre en lien les divers thèmes, de les assembler et de les hiérarchiser en fonction de « *leur rôle principal ou périphérique au sein du phénomène étudié* » (*ibid.*, p. 271). Pour chaque thème, nous avons également précisé *qui* l'avait énoncé

afin de garder la trace et la conscience, en valeur absolue, de l'importance relative de chaque branche de l'arbre thématique (en termes de récurrence), mais aussi de pouvoir retrouver plus rapidement les extraits d'entretien illustrant les thèmes, au moment de la rédaction de la thèse. Avec l'arbre thématique, nous dressons ainsi un portrait synthétique et transversal des entretiens.

Reprenons à nouveau notre exemple pour illustrer cette sixième étape. Nous n'avons pas reporté ici *qui* avait énoncé chaque thème afin d'« alléger » notre arbre, mais nous avons indiqué entre parenthèses le nombre d'enfants, sur les 41 interrogés, qui ont évoqué le sous-thème.

Figure 9

Arbre thématique représentant la définition d'El Camino par les enfants



* Le chiffre indiqué entre parenthèses correspond au nombre d'enfants, sur les 41 interrogés, qui ont évoqué le sous-thème.

Nous avons répété ces six étapes pour toutes les questions posées lors des entretiens de 2018 et 2019 et nous avons réalisé une soixantaine d'arbres thématiques.

Si l'analyse thématique est d'abord une méthode qui permet de faire un portrait transversal de tous les entretiens, nous illustrons également nos analyses avec de nombreux extraits d'entretiens afin de mettre en lumière les expériences individuelles et leur unicité.

3.2.4.2/ Le processus de théorisation

Il y a un temps d'écoute et un temps d'interprétation, de théorisation des données. Ces deux temps ne sont pas consécutifs, mais s'enchevêtrent tout au long du travail de thèse. Parallèlement, à l'analyse thématique, le chercheur va ainsi entreprendre un travail de théorisation.

Paillé et Mucchielli (2016) rappellent que l'analyse qualitative est « *une approche du matériau empirique traversée par une volonté de compréhension* » (p. 381). Le chercheur doit ainsi donner du sens à ses données pour accéder à l'intelligibilité du discours, des expériences et des pratiques.

« En analyse qualitative, le chercheur est en mode de quête de sens. Et ce sens n'est pas directement donné, il émerge à travers l'examen des codes et des blocs de données codés, à travers un travail de mise en liens des différents éléments pour dévoiler les significations qui sont parfois implicites aux données. » (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006, p. 125)

Le sens n'est pas donné une fois pour toute et n'apparaît pas au premier regard, pourtant, il rend compte de façon plus centrale, plus juste du phénomène en cause. C'est finalement au chercheur d'organiser ses données, de mettre à jour les liens, les interactions et de proposer une théorie. « *La théorisation d'un corpus de données participe toujours en partie d'un travail de création* » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 393), c'est-à-dire que la théorisation est un travail de construction et que ce travail dépend fortement du chercheur, de « *sa posture, sa sensibilité, ses intentions de communication, et surtout la compréhension originale et singulière qu'il porte de la situation au terme de l'enquête, et qu'il voudra communiquer.* » (*Ibid.*, p. 393). Le chercheur propose ainsi une compréhension de la situation qui découle d'un long travail d'écoute, d'écriture, de lectures et de synthèses.

En effet, ce dernier ne va pas présenter ses résultats de façon linéaire et exhaustive – il ne peut pas suivre la piste de chaque thème énoncé – mais il va y intégrer une argumentation, proposer une compréhension de l'ensemble. Pour ce faire, il va « *rechercher la trame derrière les évènements et les phénomènes* » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 394), faire des choix et mettre en avant certains concepts. Pour ce travail de mise en relation et d'articulation des thèmes et des concepts, nous nous appuyons sur le terrain, sur la familiarité avec nos données et les intuitions qui émergent après une lecture répétée du corpus, mais aussi à partir de liens déjà élaborés dans d'autres écrits théoriques. Les périodes de recueil de données et de lecture se chevauchent ainsi et s'influencent tout au long de la recherche.

« Cette production repose sur des allers-retours entre le terrain, les pratiques et les praticiens, de la confrontation aux travaux de recherche déjà existants, une posture réflexive élaborée sur le modèle de l'enquête et la théorisation. L'ensemble de ce processus se situe également dans

le temps et n'a pas d'ordre dans la mesure où il s'agit bien de "pousser" les interactions jusqu'à faire émerger des nouvelles connaissances. » (Lyet et Paturol, 2012, p. 263)

Après avoir mis en place une première théorisation, provisoire, l'analyste va ensuite réévaluer son corpus, ce qui va « *souvent exiger de sa part une dernière série de lectures, en partant cette fois de la perspective mise en évidence par son enquête.* » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 309). Il va alors chercher dans ses entretiens ce qui permet de raffermir sa théorie, mais aussi de la nuancer, de la compléter ou au contraire, de la contredire. Cela va lui permettre de « *vérifier jusqu'à quel point la trame dégagée reste en prise avec la logique des acteurs telle que représentée par les témoignages recueillis ou les comportements consignés* » (*ibid.*, p. 386). Le chercheur va également lire de nouveaux écrits scientifiques et théoriques, toujours dans le but de compléter et nuancer sa théorisation. Paillé et Mucchielli (2016) parlent alors de « *dernière réorientation* ». Le modèle émerge et « *n'est presque plus pris en défaut par de nouveaux faits analysés, ses modifications deviennent marginales, le traitement du matériau conforte les hypothèses et n'apprend plus grand chose* » (Kaufmann, 2004, p. 12).

En outre, en menant un travail de théorisation, le chercheur prend de la distance avec l'individuel, le singulier, pour monter en généralité et s'intéresser au sujet collectif et à l'expérience partagée. « *Son rapport au corpus n'en devient pas pour autant ténu, mais on pourrait dire qu'il est démultiplié – par des catégories denses, par des liens consistants – et c'est là le propre de l'analyse.* » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 385). Il passe ainsi à une vision plus globale de son objet, à la constitution d'un tableau d'ensemble. Concernant El Camino, le travail de théorisation apparaîtra dans les chapitres suivants (chapitres II, III et IV).

3.3/ Triangulation des données : autres documents de travail

De nombreux documents sont venus compléter l'observation et nos entretiens de recherche ce qui permet de trianguler nos sources de données.

« La présence régulière et réitérée du chercheur sur son terrain d'investigation lui permet de collecter des informations diversifiées et nombreuses. Il utilise ces différentes techniques pour les inscrire dans un processus de triangulation. Ainsi, sa base de données expérimentale est abondante puisqu'elle est alimentée par de multiples sources. » (Krief et Zardet, 2013, p. 217)

Au quotidien, nous tenions un journal de bord dans lequel se côtoient différentes formes de notes : des notes factuelles (emploi du temps, évènements prévus, organisation, dates de réunion et personnes présentes...), des notes descriptives (de lieux et de séquences observées), des bribes d'échanges informels, mais aussi nos impressions et les questionnements personnels qui émergent tout au long de notre terrain. Ces notes se

mélangent avec des pistes de réflexion, des éléments théoriques et méthodologiques. Nous avons ainsi rempli six carnets d'une centaine de pages chacun. Le journal de bord peut alors être considéré comme « *la mémoire vive de la recherche* » (Rondeau et Paillé, 2016, p. 8), destiné à être utilisé comme un matériau de remémoration pour notre analyse finale. Il vient compléter, consolider, voire valider la modélisation issue de nos entretiens de recherche.

Nous avons également réalisé une revue de presse afin de prendre connaissance du discours public qui entoure El Camino. Nous avons ainsi rassemblé vingt-six articles de presse de juin 2015 à juin 2019 (Annexe 17) et nous avons enregistré huit reportages et interviews télévisés portant sur le projet, de juillet 2015 à mai 2020 (Annexe 3). Pour le matériel vidéo, nous nous sommes centrée sur le discours des politiciens et de la direction d'El Camino (énoncé par Frédéric Morando et Fayçal Karoui). Nous avons ensuite retranscrit ce discours pour pouvoir l'analyser au même titre que nos entretiens de recherche.

Pour finir, et afin de compléter nos données, nous nous sommes appuyée sur des documents internes, rédigés et diffusés au sein de la structure : l'organigramme, le projet pédagogique d'El Camino, les listes d'inscription de chaque année, les synthèses des réunions, les programmes de stage, etc.

CONCLUSION DU CHAPITRE I

Avec ce premier chapitre le décor est installé, le lecteur a les clés pour comprendre les chapitres suivants.

L'objet/terrain de recherche – El Camino – et sa généalogie sont positionnés pour bien comprendre ce qu'il doit aux modèles, c'est-à-dire les orchestres de jeunes à vocation sociale déjà existants, et ce qui fait sa singularité. La présentation d'El Sistema et de Démos permet de poser le cadre, revendiqué ou non, de l'objet El Camino. Cet objet, qui sera au cœur de toutes les analyses, est ici décrit dans toutes ses dimensions pour que chacun puisse comprendre la manière dont il se dévoilera sous des jours différents au fur et à mesure des analyses qui en seront faites. L'approche volontairement descriptive vise à poser un cadre relativement statique même si le mouvement permanent qui l'affecte depuis sa création nous oblige à traduire déjà les évolutions qui apparaîtront plus loin.

Le contexte scientifique et les modalités techniques de la réalisation de la thèse constituent un autre élément décisif de ce contexte. Notre posture intrinsèquement transdisciplinaire, issue du contexte scientifique et de la négociation de la convention CIFRE, est une clé essentielle pour comprendre la spécificité de cette thèse, ses limites et sa richesse. Ce contexte influence grandement la problématique et la façon dont elle s'exprime. Pour la résumer dans cette conclusion, en choisissant une des façons de la formuler, nous pouvons dire que nous partons de l'hypothèse que la mise en place de ce type de projet au sein d'un territoire bouscule deux écosystèmes territorialisés peu connectés, celui de l'action sociale et celui de l'éducation musicale. Nous nous intéressons à la manière dont ce déséquilibre apparent, introduit par ce nouvel objet, conduit à des évolutions profondes des individus et des groupes qui y participent.

Pour finir, il est également question de méthode dans ce premier chapitre car il est essentiel que le lecteur comprenne comment nous avons créé nos données et comment nous les avons analysées. La « participation observante » imposée par le statut CIFRE de la thèse a été complétée par deux séries d'entretiens semi-directifs, espacés dans le temps, auprès de chacun des deux groupes d'acteurs (enfants et intervenants du champ musical). La reconduction d'entretiens a permis d'enrichir les données recueillies grâce à un approfondissement des réflexions élaborées et de la réflexivité des enquêtés.

Le contexte étant posé, il s'agit maintenant d'entrer dans ce qui constitue littéralement la thèse que nous défendons ici et présenter ainsi la théorisation de notre corpus, c'est-à-dire la mise en lien de nos données, la construction du modèle de compréhension qui nous semble le plus adéquat pour saisir l'expérience des acteurs du quotidien et les effets d'El Camino sur ces derniers. Les trois chapitres suivants sont donc composés de parties théoriques, d'extraits et d'analyses d'entretien, d'un travail d'articulation et de conceptualisation des données, mais aussi d'ouvertures et de questionnements.

Cela commence par une relecture de l'objet El Camino à travers une grille d'analyse reposant sur les concepts d'hybridation et de tiers-lieu. Cette analyse générale nous semble nécessaire pour situer l'action et l'expérience, à l'intérieur d'un système social complexe. Une fois ce cadre posé, nous analysons les effets d'El Camino sur les intervenants du champ musical et les enfants. Pour ce faire, nous nous inspirons de l'approche théorique de Tania Zittoun concernant les processus de transition professionnelle et de transition à l'adolescence. Ces travaux nous aident à penser la façon dont El Camino peut bouleverser les intervenants et leur parcours professionnel, mais aussi les adolescents dans la construction de leur identité.

Les résultats de cette thèse pourront servir d'appui pour penser le projet, son évolution et ses effets. Nous terminerons par quelques préconisations issues de nos analyses. Nous espérons ainsi, dans l'esprit du contrat CIFRE qui est support de cette thèse, que ce travail universitaire trouvera un écho concret sur le terrain et participera à la pérennité du projet et à son inscription sur le territoire palois.

CHAPITRE II

La définition d'El Camino par ses acteurs

Un projet hybride dans un tiers-lieu

Dans le chapitre I, nous avons retracé l'histoire d'El Sistema, Démos et El Camino et nous avons constaté que ces projets musicaux à vocation sociale ne sont finalement pas homogènes et que leur définition est complexe. S'ils relèvent de principes et de valeurs similaires issus des mondes culturel, musical et social, la place et l'agencement de ces projets peuvent varier en fonction du contexte socio-politique national et local et des acteurs mobilisés dans ces projets. À titre d'exemple, nous avons noté dans le premier chapitre que la dimension sociale, aujourd'hui au cœur d'El Sistema, était d'une part une composante récente du programme et, d'autre part, parfois survalorisée par le pouvoir politique.

Sur le papier, les dimensions qui caractérisent ces dispositifs paraissent claires : il y a une dimension musicale (apprentissage d'un instrument, création d'un orchestre, représentations sur scène, etc.) et une dimension sociale (démocratisation culturelle, épanouissement de l'enfant⁴⁷ ou encore transmission de valeurs telles que le vivre ensemble, la solidarité, etc.). Cependant, sur le terrain, ces dimensions ne sont pas toujours concordantes et conduisent à des objectifs variés qui, sans être contradictoires, peuvent s'avérer difficiles à articuler. Ceci est d'autant plus vrai que ces objectifs sont portés par une équipe pluridisciplinaire composée de professionnels qui travaillent traditionnellement dans des champs d'activité distincts et qui ne sont pas habitués à collaborer. En fonction de leur formation professionnelle et de la priorisation des objectifs, la lecture des situations quotidiennes et les logiques d'action seront donc différentes.

Par exemple, quand un enfant vient à El Camino, qu'il joue quelques minutes puis qu'il repose son instrument et écoute les autres jouer pendant le reste de l'heure, est-ce un

⁴⁷ Nous considérons l'épanouissement de l'enfant comme une dimension sociale car cet objectif fait généralement partie du projet pour l'enfant (PPE) dans les structures sociales. Il s'agit néanmoins d'un objectif partagé par l'ensemble de l'équipe.

« échec » ? Si nous regardons cette situation à travers le prisme de l'éducation musicale, l'enfant n'a effectivement pas appris à jouer la phrase musicale qu'il aurait dû répéter pendant la séance (même s'il a sans doute appris en écoutant les autres). Cela peut être vécu comme un échec par l'intervenant du champ musical : « je n'ai pas réussi à le faire jouer aujourd'hui ». L'action qui en découle peut alors être d'insister pour que l'enfant pratique son instrument ou bien le faire sortir du cours puisque l'on estime qu'il ne respecte pas les règles du jeu. En revanche, si nous nous plaçons du point de vue social, les considérations ne seront pas les mêmes. L'enfant est présent et s'il est intégré à la classe, qu'il est attentif aux autres et à ce qui se passe dans l'atelier, cela peut être considéré comme une « réussite ». L'action va alors être de veiller à ce qu'il reste en lien avec les autres et qu'il fasse partie du groupe, même s'il est dans une position plus passive. Dans cet exemple, les deux types d'action ne sont pas jugés comme bons ou mauvais, mais ils ne répondent simplement pas à la même logique et aux mêmes objectifs. Cette situation rend compte de la singularité de l'objet El Camino. L'équipe pluridisciplinaire va être amenée à résoudre des situations en prenant en considération les autres dimensions présentes dans les objectifs communs, alors que d'habitude chaque sphère les traite au sein de son champ, avec ses propres solutions et ses propres objectifs.

Ici, la plupart des situations sortent du cadre et les professionnels doivent se positionner clairement. Cela signifie identifier et comprendre les objectifs communs, être capable de les hiérarchiser et de les articuler avec les objectifs propres à son champ (selon les situations qui se présentent). C'est grâce à ce travail que l'équipe peut orienter son action dans la même direction, en gardant à l'esprit le sens du projet. Pour comprendre ce travail et la finesse des adaptations nécessaires, les objectifs listés dans les dossiers de présentation ou sur les sites internet sont insuffisants. Très généraux et renvoyant à des éléments de langage souvent convenus, il est nécessaire pour nous de les dépasser pour accéder à la réalité du fonctionnement de la structure et aux ajustements que font les acteurs.

Afin d'entreprendre ce travail de clarification, nous allons tenter de mettre en perspective le fonctionnement du projet en nous appuyant sur des concepts qui vont nous permettre de comprendre et de mettre en mots la complexité de ce qui se joue ici à travers ce qui est dit et vécu par les acteurs tout en mettant en scène le projet El Camino pour mieux l'appréhender et le comprendre. Ainsi, les concepts d'hybride, d'hybridation dans un premier temps et de tiers-lieu dans un second temps seront mobilisés pour traverser les différents genres de discours qui donnent accès à El Camino.

Nous partirons du discours public qui entoure El Camino, pour arriver au discours et au vécu des acteurs mobilisés dans ce type de dispositif afin de mieux saisir les différentes caractéristiques qui composent le projet et leur articulation. Nous nous intéresserons à l'objet El Camino et à la manière dont il peut être défini, mais également à l'environnement du projet, à savoir le lieu où il prend place. Plusieurs interrogations traversent ce chapitre : comment le projet est-il présenté publiquement par la direction d'El Camino et les médias ? Comment les enfants et les intervenants du champ musical définissent-ils El Camino ? Quelles dimensions sont mises en avant ? Quels termes sont utilisés ? Quels objectifs sont perçus comme essentiels ? Y-a-t-il une différence entre le discours public et le discours des

acteurs de terrain ? Si oui, à quels niveaux se situe cette différence ? Y a-t-il un écart entre le discours et le vécu des enfants et des intervenants du champ musical ? Dans quel environnement se déroule El Camino ? Qu'est-ce qui fait la spécificité du lieu ? Quels sont les effets du lieu ?

Objectif général du chapitre II : définir et analyser l'objet El Camino pour appréhender sa complexité.

Hypothèse générale 1 : El Camino est un projet hybride.

- *Sous-hypothèse 1.1 :* El Camino est un projet hétérogène.
- *Sous-hypothèse 1.2 :* El Camino est un projet temporaire.
- *Sous-hypothèse 1.3 :* El Camino est un projet instable.

Hypothèse générale 2 : El Camino prend place dans un lieu qui pourrait s'apparenter à un tiers-lieu, ce qui renforce le caractère hybride du projet.

- *Sous-hypothèse 2.1 :* La « maison Camino » présente toutes les caractéristiques d'un tiers-lieu.
- *Sous-hypothèse 2.2 :* Projet hybride et tiers-lieu partagent des caractéristiques communes et se renforcent.

Pour répondre à ces questions et mettre à l'épreuve nos hypothèses, nous nous appuyerons sur les entretiens de recherche menés auprès des intervenants du champ musical et des enfants, mais aussi sur nos observations et les échanges qui ont eu lieu en réunion d'équipe, tout au long de notre période d'immersion. Afin d'appréhender le discours public, nous analyserons les différents articles de presse et les reportages télévisés qui ont été diffusés au sujet d'El Camino. L'analyse de ces données nous apportera des éléments de compréhension du dispositif et nous aidera à le situer afin de mieux comprendre ses effets.

1/ EL CAMINO, UN PROJET HYBRIDE ?

El Camino est présenté comme un projet complexe qui comprend plusieurs dimensions et ne peut pas être réduit à un seul de ses aspects, tous les acteurs s'entendent sur ce point. Nous souhaitons aller plus loin en mobilisant les concepts d'hybride et d'hybridation. Nous verrons que le mot « hybride » revient souvent dans la définition de ce type de projet mais, au-delà d'une mode de l'hybride sur laquelle nous reviendrons, El Camino peut-il être effectivement considéré et qualifié de « projet hybride » ? Comment ces concepts peuvent-ils nous permettre de penser la complexité du projet et de mettre en perspective son fonctionnement ?

1.1/ Les concepts d'hybride et d'hybridation

« Métissage, multi-appartenance, hybridation des espaces, des temps et des pratiques deviennent des figures courantes du monde contemporain. La tendance est à l'hybridation des pratiques, des temps et des espaces [...]. » (Gwiazdzinski, 2012, p. 86)

Si le mot « hybride » est de plus en plus utilisé dans le langage courant (voiture hybride, organisation hybride, enseignement hybride...), il est à l'origine issu de la biologie. Dans le dictionnaire, il est défini de la manière suivante : « *Qui provient du croisement naturel ou artificiel de deux individus d'espèces, de races ou de variétés différentes.* » (Dictionnaire CNRTL⁴⁸). Ces croisements participent alors à l'amélioration des espèces, dans les mondes animal et végétal, en entraînant une plus grande vigueur appelée « *hétérosis* »⁴⁹. L'hybridation, quant à elle, est le processus qui conduit à la naissance de l'hybride. Ce n'est pas un objet en soi « *mais l'action de transformer et modifier à la fois les objets, les outils, les pratiques* » (Molinet, 2006, p. 2). L'hybridation joue ainsi un rôle bénéfique et central dans l'évolution des espèces puisqu'elle conduit à la création d'espèces hybrides, plus performantes et vigoureuses.

Par extension métaphorique, le concept d'hybridation se retrouve actuellement dans d'autres domaines que ceux de la biologie ou de la génétique. En sciences sociales, il rencontre d'ailleurs un certain succès car il permet d'offrir une interprétation à la complexité. Dans cette perspective, Nestor Garcia Canclini (cité par Gwiazdzinski en 2016) définit l'hybridation et l'hybridité comme des « *processus socio-culturels dans lesquels des*

⁴⁸ Le dictionnaire CNRTL (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales) est disponible en ligne à l'adresse suivante : <https://www.cnrtl.fr/definition/dictionnaire>

⁴⁹ L'hétérosis émane de la « *complémentation entre les apports génétiques des parents* » (Gallais, 2016, p. 32).

structures ou des pratiques discrètes, qui existaient de façon séparée, se combinent pour engendrer de nouvelles structures, de nouveaux objets et de nouvelles pratiques » (p. 315). L'hybridation peut alors être associée à l'innovation et à la créativité et s'inscrit dans « *le refus des hiérarchies, des grands récits et des formes figées* », en lien avec « *l'émergence du multi, de l'inter-, du trans et de l'augmenté.* » (Gwiazdzinski, 2016, p. 312). Elle permettrait donc de dépasser les cadres établis en proposant de nouveaux modèles et en ouvrant le champ des possibles. Ce processus va de pair avec une volonté d'ouverture et de critique des modèles existants.

L'hybridation n'est donc pas un processus sans risque et elle peut être accompagnée d'appréhension ou de résistances. Les structures ou objets hybrides ont en effet un caractère instable, inconfortable et pourraient mener à un objet sans forme, sans unité, étrange voire monstrueux (imaginons quelques secondes « le savant fou », dans son laboratoire, qui tente de mélanger des espèces sans en maîtriser le résultat et ses conséquences...). Cependant, même si l'hybridation peut bousculer, c'est finalement par ce déséquilibre et cette instabilité que le mouvement va naître. « *L'hybridation est intéressante par ses effets et le changement de paradigme qu'elle oblige à opérer avec ses contradictions et ses ambivalences.* » (Gwiazdzinski, 2016, p. 320). Néanmoins, il est nécessaire de trouver un équilibre entre changement et bouleversement. Turquin (2016) propose l'expression d' « *objet banalement révolutionnaire* » pour traduire le juste équilibre à trouver pour que l'hybride soit considéré comme « réussi ».

En 2016, Luc Gwiazdzinski propose une définition de l'hybride qui permet de synthétiser ces différents éléments et sur laquelle nous allons nous appuyer pour conduire notre analyse tout au long de ce chapitre :

« Il s'agit d'abord d'intégrer la complexité de la notion d'hybridation en dépassant la seule question du composite, de l'hétérogène et du mélange. Pour qu'il y ait hybride il faut que l'agencement génère une certaine valeur ajoutée, l'équivalent de l'*hétérosis* dont l'appréciation est relative. [...] L'hybride est "naturellement" hétérogène, temporaire et instable. » (p. 323)

Un dispositif hybride n'est donc pas seulement un dispositif hétérogène, une simple combinaison de pratiques hétéroclites, mais c'est une nouvelle entité complexe, en mouvement permanent. L'hybride doit en effet générer une « *valeur ajoutée* » et dépasser la simple addition des différentes composantes qui le constituent.

L'hybridation semble alors être un concept pertinent pour appréhender les dispositifs d'éducation musicale à vocation sociale qui combinent les domaines social et culturel, traditionnellement séparés, ainsi que la politique de la ville. Mais peut-on considérer ces dispositifs comme réellement novateurs, se distinguant des structures d'enseignement musical et sociales déjà existantes ? Qu'est-ce qui fait la valeur ajoutée de ces dispositifs ?

1.2/ Démos et l'hybridation

Dans plusieurs recherches portant sur Démos, la notion d'hybridation apparaît de façon plus ou moins explicite. Deslyper *et al.* (2016) emploient clairement le terme de « *projet hybride* » alors que Guillon (2019) qualifie le projet d'« *objet-frontière* ». Il écrit à ce sujet : « [l]e projet engage, en effet, un travail collectif et interdisciplinaire, orienté vers une pluralité d'enjeux, et contribuant à l'articulation entre des mondes professionnels hétérogènes. » (*Ibid.*, p. 78). Dans cette perspective, les enjeux se combinent sans réellement se mélanger. Pour illustrer cette pluralité des enjeux, Vincent Guillon va alors proposer quatre catégories d'interprétation des finalités de l'apprentissage musical dans Démos et dépasser les deux dimensions sociale et musicale. Nous proposons ci-dessous une présentation synthétique de ces quatre catégories.

1. *L'accès des catégories populaires à la connaissance et à l'enseignement de la musique savante (perspective d mocratisante)* : l'objectif est ici de rendre accessible, à tous, l'enseignement de la musique classique et d'un patrimoine musical européen.
2. *La pratique musicale comme support d'un travail social (perspective instrumentale)* : l'enseignement de la musique est considéré comme un outil, un moyen d'atteindre d'autres objectifs sociaux ou socio-éducatifs. Démos est alors un support pour favoriser le développement de l'enfant, mais aussi pour accompagner sa famille (travail autour de la parentalité).
3. *L'évolution des modalités traditionnelles de l'enseignement de la musique (perspective de formation du musicien)* : le cadre de Démos permet d'exp rimer de nouvelles méthodes pédagogiques qui s'appuient sur le collectif et l'oralité.

«   ce niveau, l'enjeu est de renouveler les normes pédagogiques de l'enseignement musical classique (techniques, contenus, progressions, configurations relationnelles, etc.) telles qu'elles ont été historiquement d velopp es en France dans le sillage du Conservatoire de Paris, avec la perfection comme valeur principale. » (Guillon, 2019, p. 79)

4. *L' ducation par la musique (perspective éducative globale)* : cette finalité s'inscrit dans une perspective plus philosophique et relève d'une éducation par l'art. Une  ducation sensible et esthétique favoriserait ainsi la formation globale de l'individu.

Ces quatre catégories décrivent bien la pluralité et l'hétérogénité des objectifs qui s'entremêlent au sein de Démos. Pour Deslyper *et al.* (2016), c'est justement la cohabitation entre ces différentes finalités qui est le fondement du dispositif, même si cette ambiguïté entraîne des difficultés, des conflits et « *des incompréhensions lorsqu'il s'agit pour les acteurs de le traduire en actions concrètes et en procédures de travail* » (p. 37). Ils poursuivent : « [l]e programme est en effet à l'origine d'une forme d'action collective qui implique de coordonner des acteurs multiples, aux intérêts divergents, afin qu'ils retirent de leur interaction des bénéfices à la fois individuels et collectifs. » (*Ibid.*, p. 41).

C'est par cette diversité d'objectifs et d'interprétations que le dispositif peut réunir de nombreux acteurs, susciter l'intérêt et l'implication de professionnels de différents champs et multiplier les partenariats et les sources de financement. Néanmoins, ce caractère hybride va aussi avoir un impact sur la compréhension du dispositif et la manière dont les acteurs vont se positionner : « *il n'y a pas une lecture unique et absolue de l'objectif et de la valeur de Démos* » (Deslyper *et al.*, 2016, p. 44). Pour mener à bien des actions communes, il paraît pourtant nécessaire de partager des références et des valeurs. Deslyper *et al.* (2016) évoquent « *la nécessité d'un récit rassembleur* » (p. 44). C'est à partir de ce récit que les professionnels pourront travailler ensemble, même si chacun d'entre eux va également poursuivre des objectifs singuliers et valoriser des aspects différents du projet.

« Démos peut être analysé comme un ordre négocié, qui doit être reconstruit en permanence par les acteurs afin d'interpréter les dispositifs d'action qu'ils coproduisent. Si certaines de ces significations sont stables dans le temps (caractère social, pédagogie collective du projet), d'autres sont renégociées ou s'ajoutent au gré des échanges entre les partenaires. » (*Ibid.*, p. 45)

Cette hybridation va aussi favoriser une certaine marge de liberté pour les acteurs sur le terrain. En effet, si certaines dimensions paraissent stables dans le temps, d'autres sont mouvantes et dépendent des interactions entre les acteurs et les spécificités territoriales. Les différents coordinateurs qui travaillent dans Démos (les coordinateurs nationaux et l'équipe territoriale) vont alors occuper une place centrale en se situant à l'interface des différents champs professionnels. Ils portent le « *récit rassembleur* » et jouent un rôle de traducteur et de médiateur entre les nombreux intervenants. Ils sont les garants du cadre du dispositif, mais également de l'équilibre entre les différents objectifs et domaines d'activités.

1.3/ El Camino et l'hybridation

Reconnu et accompagné par Démos, El Camino hérite de la dimension hybride propre à Démos, mais, dans sa singularité, conserve-t-il cette dimension ? Comment la réinterprète-t-il ? Pour aborder cet aspect de la question, nous nous appuyons sur la façon dont est présenté le projet dans le discours public et le discours des « acteurs du quotidien » (c'est-à-dire les intervenants du champ musical et les enfants), mais aussi sur le vécu de ces acteurs vis-à-vis du projet. C'est à partir de cette combinaison de points de vue que nous pourrions faire émerger les composantes de cette réalité hybride.

Concernant le discours public, nous nous intéressons à la façon dont El Camino est décrit publiquement par les médias et par Frédéric Morando et Fayçal Karoui, qui dirigent le projet. En effet, depuis ses débuts, El Camino est largement médiatisé. Nous pouvons ainsi analyser l'élaboration du discours portant sur le dispositif et la façon dont il a évolué. Pour ce faire, nous avons collecté une vingtaine d'articles relatifs à El Camino, publiés dans la presse locale (*La République des Pyrénées*), régionale (*Sud Ouest*) et nationale (*Le Point*, par exemple)

(voir Annexe 17). Différentes interviews ont également été données par Fayçal Karoui et/ou Frédéric Morando à la radio ou dans le cadre de reportages télévisés (Annexe 3). Pour le matériel vidéo, nous nous sommes focalisée sur le discours des élus et de la direction d'El Camino et nous avons retranscrit leur discours mot à mot pour pouvoir l'analyser.

Concernant les acteurs du quotidien, notre analyse s'appuie sur une série d'entretiens de recherche menée en 2018 et reconduite en 2019, mais aussi sur des échanges informels, nos observations quotidiennes et nos journaux de bord.

La grille de lecture de notre corpus repose sur la définition de l'hybride de Gwiazdzinski (2016) : « [l] 'hybride est "naturellement" hétérogène, temporaire et instable. » (p. 323). Ces trois caractéristiques doivent nous permettre de déterminer si El Camino peut être présenté comme un projet hybride, ce qui revient à se demander si El Camino est un projet hétérogène, temporaire et instable. Mais ces trois dimensions de l'hybride doivent être réinterprétées à la lumière de l'objet/projet El Camino. En effet, si l'hétérogénéité s'appuie sur ce qui compose le projet, à la fois musical et social, et se trouve dès lors assez bien circonscrite, la dimension temporaire du projet et son instabilité sont largement entremêlées. El Camino est instable justement du fait du mouvement permanent qui le caractérise depuis le début et qui l'inscrit dans une temporalité courte, quand bien même aucun horizon de fin ne lui a été fixé. Cette réinterrogation permanente sera ici plutôt support de l'argument temporaire. Concernant l'instabilité, nous nous appuierons sur la vie du projet lui-même et ce qu'en font les acteurs au quotidien, qui témoignent d'arrangements qui le bousculent dans ses fondamentaux.

1.3.1/ Un projet hétérogène : *et musical et social*

« L'hétérogène est une autre façon de parler de l'hybridation, c'est-à-dire de l'instauration d'une différence pour produire de l'inédit. » (Boutinet, 2012, p. 98)

Nous l'avons vu dans le chapitre I, le projet El Camino est présenté comme un projet *et musical et social*. Dans cette partie, nous nous intéressons plus spécifiquement au discours public et au discours des acteurs du quotidien afin de préciser leur définition du projet et de repérer les différentes thématiques qui émergent dans les discours. Nous sommes particulièrement attentive aux réponses données à l'une des questions posées aux enfants comme aux intervenants du champ musical, lors du premier entretien de recherche : « *Comment définirais-tu le projet El Camino si tu devais le présenter à quelqu'un qui n'en a jamais entendu parler ?* »

Outre les réponses à cette question précise, les caractéristiques de ce projet singulier apparaissent au fil de l'entretien. De façon transversale et à travers les réponses à différentes questions, la définition du projet El Camino se dessine et se précise. Alors quels sont les termes employés pour décrire le dispositif et quels objectifs sont mis en avant par les uns et

les autres ? Renvoient-ils à l'hétérogénéité supposée ? Pouvons-nous, au final, considérer El Camino comme un objet hétérogène ?

1.3.1.1/ Un projet complexe et innovant

Dans la presse, les journalistes évoquent les différents objectifs du projet. La diversité des enjeux d'El Camino transparait dès les titres des articles. En voici quelques exemples, présentés ci-dessous par ordre chronologique.⁵⁰

Tableau 9

Quelques exemples de titres d'article de presse portant sur El Camino

Date publication	Nom du journaliste	Titre de l'article	Titre du journal
09/06/2015	Odile Faure	L'Orchestre de Pau veut amener la musique partout	Sud Ouest
06/07/2015	Bénédicte Mallet	L'orchestre des écoliers à Pau : un projet ambitieux et social	La République des Pyrénées (site web)
11/01/2016	Odile Faure	El Camino en parfaite harmonie	Sud Ouest
09/05/2016	Violaine de Montclos	Mozart au secours des cités	Le Point (site web)
03/10/2016	C.B.	En avant la musique !	Sud Ouest
21/06/2017	Patrice Sanchez	Les petits Camino grandissent ensemble	Sud Ouest
22/02/2018	Patrice Sanchez	L'orchestre qui ouvre des horizons	Sud Ouest (site web)

Nous voyons apparaître, au fil des articles, les différentes dimensions qui constituent le projet. C'est un projet musical (« *En avant la musique !* ») et social (« *un projet ambitieux et social* ») avec un objectif de démocratisation culturelle (« *L'Orchestre de Pau veut amener la musique partout* »), voire de « sauvetage social » avec ce titre condescendant : « *Mozart au secours des cités* ». De façon plus générale, le dispositif permettrait d'ouvrir « *des horizons* » et de grandir « *ensemble* », en « *harmonie* ». Les titres des journaux nous donnent donc une première approche d'El Camino : c'est un projet musical et social de démocratisation culturelle qui favoriserait le vivre ensemble.

Les médias soulignent également la dimension novatrice de ce dispositif en présentant El Camino comme un projet « *innovant* », proposant une « *pédagogie alternative* ». Le 5 octobre 2015, Sanchez écrit dans *Sud Ouest* : « *El Camino, cette école de musique pas comme les autres [...]* ». El Camino serait donc un dispositif singulier, nouveau, qui se distingue des autres structures d'enseignement musical. Dans un autre article de *Sud Ouest*, Fayçal Karoui (cité par Sanchez, 2018, 22 février) souligne également le caractère unique du projet qui le rend quasiment inclassable : « *Difficile de nous ranger dans une seule case. On fait de la culture, de la musique, du social, de la politique de la ville, de l'éducation. On nous a un peu pris pour un ovni.* »

⁵⁰ Pour voir tous les articles publiés entre juin 2015 et juin 2019, vous pouvez vous référer à l'Annexe 17.

Lorsqu'ils cherchent à définir El Camino, les acteurs du quotidien évoquent également cette diversité, en soulignant les différentes dimensions du projet.

« [...] tu fais de l'instrument, t'apprends des choses, tu peux te faire des amis, tu fais des concerts et parfois, on peut faire des voyages. » (En_F20)⁵¹

« C'est avant tout, sans parler de musique, c'est un projet social, voilà. Servi par la musique, c'est-à-dire que [...] les gamins viennent pour apprendre un instrument. Et faire partie d'un orchestre. Tout de suite, c'est jouer. Ce n'est pas leur apprendre un instrument et ne rien en faire, c'est tout de suite les confronter à la vie de groupe, à l'échange quoi. En deux mots c'est : partage, échange. Et... et vivre ensemble, quoi. » (Mu_M1)

« Le fait de faire plein de choses mais que ce soit un cadre qui soit vachement mobile [...] : on n'est pas une asso de musique, on n'est pas une école de musique, on n'est pas un conservatoire, mais on est ces trois en même temps et on n'est pas dans une case en particulier, [...] on fait plusieurs choses en même temps, tout en restant dans la musique [...]. Je ne sais pas comment on peut appeler ça vraiment [...]. Polyvalent ouais voilà, je dirais ce mot-là : polyvalent. » (Mu_M3, 2019)

El Camino paraît alors difficile à placer dans une « case », sous une seule étiquette. Le dispositif est « polyvalent » et permet de découvrir « plein de choses ». L'enfant peut en effet apprendre à jouer d'un instrument, faire des concerts, des voyages et d'autres activités (chant, théâtre...), mais aussi se faire des amis. El Camino est donc présenté comme un projet musical et social où l'enfant fait partie d'un orchestre, d'un groupe où il peut développer ses compétences sociales et acquérir les valeurs du « vivre ensemble ».

Quant aux président et vice-président d'El Camino, ils utilisent régulièrement l'expression suivante pour définir le projet et son fonctionnement : « *El Camino est un projet qui marche sur deux jambes : une jambe musicale et une jambe sociale* ».

Cette première analyse générale nous permet de comprendre que la définition du projet inclus toujours un « et » et ne peut pas être réduite à une seule dimension. Néanmoins, pour la suite de l'analyse des propos des enfants, des intervenants du champ musical et de la direction, bien que les diverses dimensions fonctionnent de façon concomitante, nous présenterons les thématiques évoquées de façon distincte afin de mieux saisir les différents éléments qui composent ce projet.

1.3.1.2/ Une jambe musicale et...

La dimension musicale est évoquée clairement et présentée de façon homogène par les enfants, les intervenants du champ musical et la direction. Elle ne prête pas à confusion ou à débat. Le dispositif permet en effet de faire découvrir la musique classique aux enfants, d'apprendre à jouer d'un instrument et de faire partie d'un orchestre, capable de jouer en concert.

⁵¹ Le système de codage pour anonymiser les entretiens est expliqué p. 79.

Si la presse écrite et les intervenants précisent généralement que c'est d'abord un projet social, les enfants insistent, eux, plus largement sur la musique. Ils viennent à El Camino pour apprendre à jouer d'un instrument et découvrir le monde de la musique. Ils mettent aussi l'accent sur la diversité des instruments proposés et sur la liberté de choix qui s'offre à eux lorsqu'ils intègrent le dispositif.

Au-delà de l'apprentissage de la musique, tous les protagonistes du projet soulignent également le fait qu'El Camino s'appuie sur une pédagogie spécifique. Plusieurs intervenants du champ musical mentionnent le fait que la pédagogie proposée au sein d'El Camino est « *unique* ».

« [Je mettrais en avant] L'originalité du projet parce qu'on apprend la musique d'une façon unique. On ne l'apprend nulle part ailleurs comme ça. » (Mu_M2)

« C'est-à-dire que c'est une autre façon d'aborder les choses et d'aborder cet enseignement de la musique, c'est une autre voie. » (Mu_F1)

Mais qu'est-ce qui rend cette pédagogie singulière et quels sont les grands principes pédagogiques décrits par les acteurs et les médias ?

- **Une pédagogie collective**

Bien que les pratiques en groupe se développent également au conservatoire ou dans les écoles de musique, le nombre d'enfants et la fréquence des ateliers en groupe à El Camino restent uniques. Cette pédagogie présente plusieurs avantages : coéducation, émulation ou encore développement de l'écoute.

Dans les médias, Frédéric Morando évoque à plusieurs reprises la dimension collective de la pédagogie : il n'y a pas de cours individuel à El Camino et les enfants apprennent à jouer en groupe. Dans un reportage télévisé, il souligne, entre autres, l'importance du mimétisme dans les cours collectifs : « *les enfants apprennent à jouer d'un instrument collectivement et c'est basé sur le mimétisme de l'enseignant, le mimétisme entre eux [...]* » (Mathieux et Goujon, 2016, 21 juin). Dans un autre reportage, il fait allusion à la coéducation, sans la nommer :

« Et on commence à voir que cette pédagogie est extrêmement riche puisque les enfants, entre eux, s'apprennent les choses. Et c'est en jouant que les enfants se corrigent, se critiquent, mais surtout sont extrêmement fiers d'être solidaires pour jouer ensemble. » (Serrell, 2018, 20 novembre)

Cette dimension collective est aussi particulièrement mise en avant par les intervenants du champ musical et elle est évoquée par les enfants qui ont conscience qu'elle est propre à El Camino.

« Au conservatoire, en fait, t'es tout seul enfin... Là c'est des cours en groupe et tu t'amuses en fait, même en cours tu rigoles. » (En_M3)

« Un endroit où on fait de la musique avec joie et... avec une bonne ambiance. » (En_F2)

Le fait d'apprendre à jouer de la musique en groupe est associé, pour plusieurs enfants, à une ambiance joyeuse, où chacun peut apprendre en s'amusant. Pour les enfants, l'ambiance de l'atelier devient alors caractéristique d'El Camino et se distingue de la représentation qu'ils ont des autres écoles de musique et des cours individuels.

- **L'oralité**

L'autre dimension caractéristique de cette pédagogie est l'oralité. En effet, au sein d'El Camino, l'initiation musicale se fait sans solfège : les enfants commencent ainsi par la pratique instrumentale et ne découvrent la théorie qu'à partir de la deuxième année de pratique. Cette méthode est soulignée par plusieurs enfants : à la différence du conservatoire, à El Camino, on ne fait pas de solfège.

« [...] c'est de la musique sans se prendre la tête, fin... parce que par exemple au conservatoire y a du solfège, il faut faire des cours particuliers alors qu'à Camino ben on ne fait pas de solfège. » (En_F21)

Il convient toutefois de noter, que la grande majorité des enfants n'a pas eu d'autres expériences d'apprentissage musical (en dehors de l'école) et ils n'ont pas forcément une conscience égale des différences qui existent entre El Camino et une structure d'enseignement musical plus traditionnelle. Pour les enfants qui évoquent ce point, la représentation qu'ils se font du solfège se révèle négative et peut être associée à une « *prise de tête* ». Ils sont donc satisfaits de commencer la musique sans avoir à se préoccuper de son aspect théorique. Sans avoir la réponse à cette question, nous pouvons nous demander d'où vient cette représentation. Est-elle associée à leur première expérience de la musique à l'école ? Est-elle en lien avec le discours de leurs proches (amis et famille) ? Ou avec le discours de certains professionnels d'El Camino ?

Quant aux intervenants du champ musical, ils sont finalement peu nombreux à aborder ce point dans la définition du projet. Ainsi, bien que cette spécificité soit souvent mise en avant et défendue par la direction, seuls trois intervenants l'évoquent spontanément dans leur définition d'El Camino. Ces derniers n'évoquent pas l'absence de solfège, mais plutôt l'intérêt de la prise en compte du corps et des sensations dans l'éducation musicale. L'oralité permettrait alors de se recentrer sur l'essentiel.

« [...] y a déjà un vécu corporel, un vécu au niveau du travail corporel, au niveau de... de la sensation, des sensations, du ressenti, de la pulsation que moi je pense que je n'avais pas moi à leur âge [...]. » (Mu_M1)

En creux, cet intervenant évoque la liberté procurée par le détachement vis-à-vis des partitions et la possibilité de ressentir, alors, différemment la musique, avec un vécu plus corporel. Le dispositif s'appuie donc sur des modes de transmission différents et plus particulièrement sur l'imprégnation, l'imitation active et la mémoire du geste. Mais cette absence de référence à l'oralité cache aussi des hiatus sur lesquels nous reviendrons lorsque nous analyserons le décalage qu'il peut y avoir entre le discours public et le discours des acteurs.

- **L'intensivité⁵²**

D'autres spécificités de ce projet sont abordées de façon plus ponctuelle comme le fait que les cours soient dispensés de façon intensive. Les deux premières années, les enfants avaient 7h30 de cours par semaine, ils en ont maintenant 5. Si les enfants précisent que les répétitions sont régulières, avec beaucoup d'heures dans la semaine, seule une enfant (sur 41) se plaint de ce rythme. Pour les autres, cette intensivité semble intégrée comme un des principes du dispositif.

- **Les concerts**

La pratique régulière de la musique sur scène, après seulement quelques mois d'expérience, est constitutive du projet. Les concerts donneraient un sens à l'apprentissage et à l'exigence souhaitée lors des ateliers. Dans l'émission *Bonsoir le Béarn*, Frédéric Morando défend ce point de vue et insiste sur l'importance des concerts réguliers dès la première année :

« C'est indispensable que les enfants comprennent pourquoi ils apprennent, quel est le besoin d'apprendre ? Quelle est la fierté d'apprendre ? Et bien la meilleure façon de comprendre pourquoi on apprend à jouer de la musique, pourquoi elle est à la fois accessible, mais exigeante, et bien c'est de la pratiquer en concert. » (Créa-Sud, 2020, 4 mai)

Certains intervenants précisent aussi que la pratique instrumentale, dans le cadre d'El Camino, mène rapidement à des concerts, mais cette spécificité est encore plus largement soulignée par les enfants. Pour certains d'entre eux, ces moments sont même présentés comme une finalité : ils apprennent à jouer pour donner des représentations.

« C'est euh, on va faire de la musique pour faire un orchestre et des concerts au final. » (En_M2)

En tout cas, pour tous les acteurs, ce sont des événements clés qui font pleinement partie de la définition d'El Camino.

⁵² Terme utilisé dans les documents de présentation d'El Camino.

1.3.1.3/ ... une jambe sociale

Si les enfants insistent plus largement sur l'aspect musical du projet, la dimension sociale est particulièrement mise en avant par les médias et les intervenants du champ musical. L'orchestre est alors présenté comme un outil pour atteindre un objectif social. Dans cette perspective, la musique est finalement un moyen, non une finalité.

« D'abord, avant tout, c'est un projet social, moi je tiens à le dire. C'est avant tout, sans parler de musique, c'est un projet social, voilà. Servi par la musique [...]. » (Mu_M1)

« [...] au départ, c'est un projet social hein, on est tous d'accord [...]. » (Mu_F3)

Si la dimension sociale est évoquée de façon moins homogène que la dimension musicale, certains points font l'unanimité, comme la démocratisation culturelle, l'intégration sociale, la transmission de valeurs citoyennes et l'épanouissement de l'enfant. El Camino est en effet décrit – dans la presse et par les acteurs du quotidien – comme un projet où l'on apprend plus que de la musique.

- **Démocratisation culturelle et public spécifique**

El Camino est largement présenté comme un projet qui permet aux enfants d'accéder à un enseignement musical et orchestral souvent considéré comme élitiste. Ce point est mentionné autant par la direction que par les élus et les médias.

Concernant les acteurs du quotidien, les intervenants du champ musical sont particulièrement sensibles à cette ouverture de l'enseignement musical et attachés à cette ambition de faire découvrir la musique à tous. Les enfants sont, quant à eux, conscients de la facilité d'accès au dispositif et évoquent sa gratuité et la logistique mise en place pour simplifier les déplacements vers El Camino (animateurs et bus à la sortie de l'école). Ils précisent alors qu'ils n'auraient sans doute pas appris la musique dans d'autres conditions.

« [...] c'est tout organisé autour des écoles pour qu'il y ait un ramassage qui fait que. Et tout est gratuit donc ça fait que les enfants ils peuvent... enfin c'est très facilité pour les familles et les enfants et donc ça ouvre l'enseignement musical à des, peut-être à des personnes et des populations qui n'auraient pas songé à faire de la musique. » (Mu_F7)

Les intervenants ajoutent que c'est un projet qui est destiné à un public spécifique. Les enfants à qui s'adressent le dispositif sont caractérisés, dans leur discours, par trois dimensions : ce sont des enfants « *éloignés* » de la musique et de la culture classique ; en difficultés (sociales, familiales et/ou financières) ; issus des quartiers et/ou écoles « *populaires* ».

« [...] l'accueil de ces enfants-là qui n'auraient pas forcément fait de la musique ailleurs, qui n'auraient pas... qui auraient eu la trouille d'aller au conservatoire de Pau ou en école de musique. Et voilà, puis y a pas de barrière du tout en fait, on se rend compte qu'il n'y en a pas. » (Mu_F3)

« Le fait d'apprendre à des enfants en difficulté. Alors certes, ils ne sont pas tous en difficulté parce qu'il y en a plein qui ne sont pas du tout en difficulté, mais voilà. Moi, pour moi, c'est la difficulté [...] elle n'est pas musicale, mais elle est peut-être dans la famille par exemple. » (Mu_M3)

« [...] des enfants en difficulté ou scolaire ou sociale ou familiale [...]. » (Mu_F2)

« Parce que, parce qu'au début le projet, qu'est-ce qui m'a excitée ? C'était travailler avec ces enfants-là, voilà, clairement ça a été ça. Pas on fait un orchestre, pas ça, mais travailler avec les enfants de ce quartier. » (Mu_F10)

« Donc les écoles ciblées sont les écoles les plus, voilà, les plus populaires on va dire, des quartiers plus populaires et avec une mixité quand même ici, mais parce qu'il y a la mixité aussi dans les écoles. » (Mu_F11)

Pour les intervenants du champ musical, le projet est aussi social parce qu'il s'adresse à un public spécifique qui se distingue des enfants qu'ils peuvent rencontrer au conservatoire ou en école de musique. Les intervenants expriment alors leur volonté d'être confrontés à une certaine « *mixité* » et de travailler avec des enfants qui habitent ou sont scolarisés dans un quartier « *populaire* » parce que ces derniers n'ont généralement pas une grande connaissance de la musique classique et n'auraient pas forcément appris à jouer d'un instrument dans un autre contexte. Selon Mu_F3, le dispositif est particulièrement indiqué pour les familles qui se mettent des « *barrières* » et n'osent pas pousser la porte des structures plus traditionnelles, comme le conservatoire ou les écoles de musique (parce qu'ils ne connaissent pas leur existence ou qu'ils ne se sentent pas autorisés à le faire).

El Camino défend ainsi une certaine démocratisation culturelle puisque le dispositif favorise l'égalité d'accès à la culture et l'ouverture de l'enseignement musical, en amenant la musique « *là où elle n'est pas* » (d'après le slogan de l'OPPB). La logistique mise en œuvre autour d'El Camino permet aussi de faciliter l'accès réel et physique à l'association – des transports en bus sont organisés pour aller chercher les enfants à la sortie de l'école et les ramener – et l'ensemble de la formation est gratuite (prêt et entretien de l'instrument, cours, stages et voyages gratuits).

- **Intégration sociale et nouvelles rencontres**

El Camino est également considéré comme un projet social car il favorise les rencontres et l'intégration sociale. Ce point ne fait pas débat. La musique est alors considérée comme un médium fédérateur.

« L'objectif c'est avant tout qu'ils prennent plaisir à être ensemble et à créer des liens et l'orchestre finalement c'est l'outil qui est utilisé pour ça. » (Mu_M6)

« [...] je reviens sur la base du projet qui est quand même : l'intégration sociale *via* la pratique de la musique collective intensive. » (Mu_F6)

Mu_F6 va encore plus loin :

« [...] en gros des enfants qui ne seraient jamais rencontrés et ben par la musique, qui est quand même un langage universel, du coup, là ils se parlent de la même façon. Quand ils ont un instrument dans les mains, il n'y a pas de quartier, il n'y a pas d'école, il n'y a pas de... de façon de s'habiller, il n'y a pas de nationalité, il n'y a pas de langue, de barrières, de tout ça quoi. [...] Et au final, tu vois que les enfants s'entendent alors qu'ils ne se seraient jamais croisés, ni dans les quartiers, ni à l'école [...], mais là ils se sont croisés. Et grâce à nous et ben, nous on est là pour tisser un lien entre ces enfants qui apprennent la même chose, avec les mêmes difficultés et les mêmes capacités en fait. Donc ça remet tout le monde à zéro et pour moi c'est un lien social qui est hyper important et puis du coup ça apporte beaucoup aux enfants. Ça adoucit, on dit que la musique adoucit les mœurs, mais pour les enfants c'est pareil. »

La musique – pratiquée dans le cadre d'El Camino – est considérée comme un médium qui favorise les rencontres et la création de nouveaux liens sociaux entre des enfants qui ne se seraient pas rencontrés dans un autre contexte. Elle est alors considérée comme un objet fédérateur, un support à la relation qui se construit dans un rapport d'égalité puisque les enfants qui arrivent à El Camino n'ont, pour la grande majorité, jamais appris à jouer d'un instrument de musique. Ils ne savent pas lire ou écrire la musique et découvrent également l'orchestre et ses codes ensemble. Les relations peuvent alors se tisser autour de cet apprentissage commun où ils se retrouvent tous égaux face à la difficulté. Ce médium permettrait aussi d'intégrer une nouvelle sphère sociale qui se distingue des groupes d'appartenance existants dans les quartiers ou à l'école.

De leur côté, tous les enfants affirment que le projet El Camino leur a permis de rencontrer de nouvelles personnes et de se faire des amis. Pour certains, le dispositif a été l'occasion de rencontrer des enfants scolarisés dans d'autres écoles, d'aller vers des enfants qui sont également dans leur école mais qui n'ont pas le même âge qu'eux ou de maintenir des liens avec des copains qui ont changé d'établissement ou sont entrés au collège.

- **La transmission de valeurs**

Pour les intervenants du champ musical, enseigner à El Camino c'est enseigner la musique, mais aussi transmettre des valeurs. Dans leur discours, plusieurs valeurs ressortent plus particulièrement : le vivre ensemble et le partage, l'écoute, le respect et l'acceptation de l'autre.

« [...] de partager avec les autres enfants à travers la pratique orchestrale, les valeurs, les valeurs essentielles que sont l'entraide, l'écoute, le partage, le respect voilà, tout ça. Donc c'est presque une école de ça. Une école de tout ça à travers l'orchestre, parce que l'orchestre symbolise tout ça. » (Mu_F9)

« En deux mots c'est : partage, échange... Ouais c'est, voilà, partage, échange. Et... vivre ensemble. » (Mu_M1)

« Fin c'est des valeurs, c'est de transmettre, et puis l'apprentissage, voilà, l'acceptation des autres, des défauts comme des qualités [...]. » (Mu_F5)

Ces valeurs sont également largement relayées dans la presse, sur le site internet d'El Camino ou encore dans les différents dossiers de présentation du projet. La direction insiste particulièrement sur le vivre ensemble et la solidarité. Philippe Cazes-Carrère – qui a créé le fond de dotation *El Camino Social Club* – rappelle au journaliste Patrice Sanchez (2018, 22 février) que le dispositif El Camino n'a pas pour but premier de former des musiciens professionnels : à El Camino, « *on est dans le vivre ensemble* ». Dans *Bis, le magazine de la Curiosité*, Frédéric Morando propose d'aller plus loin et de dépasser cette notion de « vivre ensemble » pour tendre vers du « faire ensemble ». « *On n'arrête pas de dire "vivre ensemble", etc., mais nous, ce qu'on essaie de faire ici ce n'est pas qu'ils vivent ensemble, c'est qu'ils fassent ensemble* » (Serrell, 2018, 20 novembre). En effet, les enfants poursuivent tous un objectif commun : jouer en orchestre de façon harmonieuse.

Ces différentes valeurs ne sont pas spécifiques à la musique, mais plutôt à l'orchestre et à la vie en société. Faire partie d'un orchestre à vocation sociale permettrait ainsi à l'enfant d'intégrer et de développer des valeurs citoyennes.

• L'épanouissement de l'enfant

Selon les intervenants du champ musical, ce projet peut également aider les enfants à surmonter des difficultés et à avancer dans leur parcours de vie. El Camino favorise ainsi, sur un plan plus individuel, l'épanouissement du jeune qui se découvre et se révèle à travers cette expérience musicale. Cela permettrait aussi de donner un autre moyen d'expression aux enfants.

« Pour moi c'est une façon d'intéresser un enfant [...] et l'aider dans son parcours [...]. » (Mu_F1)

« [...] je trouve que la musique [...] permet à certains enfants qui ont des grosses difficultés, de surmonter certaines difficultés de la vie... et que la musique est un très, très bon médicament pour pas mal de choses. » (Mu_M4)

« [...] donner l'occasion à des enfants de s'exprimer, de trouver leur place et avec autre chose que des mots, c'est important parce que la musique c'est... c'est tout sauf des mots enfin voilà, ça va au-delà et y a pas besoin de mettre des mots, c'est ça qui est bien, pour... voilà pour dire des émotions ou pour dire une énergie [...]. » (Mu_F8)

Dans la presse, les journalistes mettent également l'accent sur l'impact possible d'El Camino sur l'épanouissement de l'enfant. Patrice Sanchez écrit à ce sujet qu'El Camino permettrait de « *favoriser l'épanouissement dans l'apprentissage intensif de la musique* » (2015, 18 décembre). Quelques mois plus tard, le journaliste déclare que participer au projet pourrait permettre à l'enfant de « *se sentir mieux dans sa peau d'écolier ou de collégien* » (2016, 7 septembre). Il reviendra par la suite sur la notion de confiance en soi en précisant qu'« *El Camino se place à ce carrefour inattendu où tout converge pour prendre confiance, changer l'image de soi et porter un regard différent sur les autres, ceux qu'on ne côtoie pas* » (2018, 22 février).

Au-delà de la musique, le projet favoriserait donc, sur un plan plus individuel, l'épanouissement de l'enfant. Il pourrait offrir à ce dernier un espace pour s'exprimer, gagner en confiance et trouver sa place.

1.3.1.4/ Les écarts dans le discours

Après une première analyse du discours qui s'attache à identifier les thèmes évoqués, El Camino se révèle effectivement comme un projet hétérogène, mêlant dimension musicale (avec une pédagogie spécifique) et dimension sociale. Nous pourrions nous arrêter à ce constat puisque ce critère de l'hybride semble validé dans le discours public, mais aussi dans le discours de ceux qui vivent le projet au quotidien. Cependant, avant de clore cette partie, nous souhaitons aller plus loin en proposant une analyse de la distance qui peut apparaître entre les discours tenus par les différents acteurs dans la mesure où certaines dimensions ne sont pas évoquées par tous (Bessemoulin, 2022). Ces écarts dans le discours peuvent être considérés comme participant de l'hétérogénéité du projet. En effet, celui-ci n'est pas seulement hétérogène dans son état mais aussi dans la représentation qu'en ont ses acteurs et, plus largement, la société.

- **La question de la mobilité sociale**

Le fait qu'El Camino favorise la mobilité sociale est un postulat qui est uniquement invoqué par la presse et la direction. Cette expérience permettrait ainsi d'ouvrir le champ des possibles et d'accéder à d'autres sphères sociales. C'est un « *programme de transformation sociale* » (propos de Fayçal Karoui retranscrits par Mallet, 2015, 6 juillet), voire de « *réussite sociale* » (Faure, 2015, 11 septembre) et de « *promotion sociale et culturelle* » (Sanchez, 2017, 21 juin).

El Camino pourrait ainsi favoriser une mobilité sociale ascendante et faire « *un pied de nez au déterminisme social qui colle à la peau de ce qu'on appelle les quartiers* » (Sanchez, 2018, 22 février). Dans *Bis, le magazine de la Curiosité*, diffusé sur France 3 Nouvelle-Aquitaine, Fayçal Karoui ajoute : « *nous luttons de notre manière [...] contre l'assignation à résidence ou contre le déterminisme. Il n'y a rien de pire, ce déterminisme social. Donc là*

nous, on ouvre des possibles » (Serrell, 2018, 20 novembre). Grâce à ce dispositif, les enfants ont accès, gratuitement, à l'enseignement d'une pratique musicale et orchestrale souvent considérée comme élitiste et cette expérience permettrait d'ouvrir de nouveaux horizons.

Cet effet supposé est particulièrement relayé par les journalistes et mis en avant pour séduire le lecteur, mais ne s'appuie pas sur des résultats scientifiques. El Camino n'a, en effet, pas suffisamment d'ancienneté et de recul pour que cette hypothèse de mobilité sociale soit vérifiée. Par ailleurs, bien que ce concept soit largement étudié en sociologie, « *la mise en œuvre d'instruments de mesure empirique* » (Cautrès, 1992, p. 453) peut s'avérer problématique. Martin (2014) synthétise bien les questions que pose la mobilité sociale :

« Quels déplacements mesure-t-on, et avec quels outils ? Il faut ensuite définir le point de vue adopté : par rapport à qui est-on mobile ? Par rapport à soi-même, au cours d'une trajectoire professionnelle ? Par rapport à ses parents ? Par rapport à sa fratrie ? Par rapport à ses pairs ? Par rapport à une classe d'âge ? Par rapport à un groupe d'appartenance ? » (p. 5)

Au-delà des contraintes méthodologiques, cette part médiatique du discours rejoint le constat fait par Baker en 2014. Selon lui, l'analyse des pratiques musicales à vocation sociale est souvent entravée par une tendance à l'idéalisation. Le discours qui entoure El Sistema est d'ailleurs particulièrement policé et séduisant. “*There is a lot of myth making and romanticization around El Sistema [...]*” (Baker, 2014, p. 11). Il milite alors pour une recherche scientifique et critique du dispositif. D'après lui, le chercheur doit être capable de se dégager des effets de séduction du programme pour interroger son fonctionnement et mettre en perspective ses effets.

Mais cette mise en avant de la réussite sociale peut également être sous-tendue par une volonté, plus ou moins consciente, de participer à la « *normalisation des familles populaires* » (Deslyper et Eloy, 2020). Le dispositif n'est en effet pas neutre puisqu'il donne accès à un enseignement musical considéré comme élitiste (orchestre symphonique et musique savante) et qu'il est aussi orienté par les représentations des professionnels – responsables et intervenants – qui sont issus des classes moyennes et supérieures. Si la démarche initiale est née d'un élan de solidarité, elle est également associée à une forme de stigmatisation : il faut aider les familles « *éloignées de la culture* » (Baker, 2014 ; Bull, 2016 ; Deslyper et Eloy, 2020). Le choix de l'orchestre symphonique comme modèle d'émancipation, dans le cadre d'un programme social, est d'ailleurs souvent interrogé dans des articles scientifiques relatifs à El Sistema (Baker, 2014 ; Bull, 2016). Bull (2016) parle même de « *projet moral* » avec une « *mission civilisatrice bourgeoise* »⁵³ (p. 121). Les projets d'éducation musicale à vocation sociale peuvent ainsi être analysés comme « *une entreprise d'imposition de normes de comportement dominantes à des populations dominées et peu familières de ces dernières* » (Deslyper et Eloy, 2020, p. 88).

Sur cette question, le degré de réflexivité des acteurs impliqués dans El Camino apparaît assez faible. Le répertoire proposé est peu questionné et il n'existe pas de point de vue interrogeant le fonctionnement de l'orchestre et sa symbolique, et l'essentiel des acteurs

⁵³ “*I argue that Sistema programs in the UK should be read as a moral project in the form of a middle-class civilizing mission.*” (Bull, 2016, p. 121)

participe finalement de ce modèle considéré comme socialement idéal et émancipateur pour les classes défavorisées. Cette communion autour de cet objectif ambigu et peu démontré laisse une impression étrange, presque dérangeante, d'une volonté normalisatrice et moralisatrice. Ce point questionne aussi l'hybridation elle-même dans la mesure où, comme nous l'avons évoqué plus haut, l'hybride s'inscrit dans l'innovation en rejetant « *les hiérarchies, [les] grands récits et [les] formes figées* » (Gwiazdzinski, 2016, p. 312). Or, si dans la pédagogie, dans le public visé et dans l'organisation, El Camino bouscule effectivement les codes portés par des objets souvent considérés comme figés et participant des grands récits (le conservatoire notamment), l'objet orchestre, associé à la musique classique, renvoie aussi à ces mêmes grands récits de la société dominante et à une organisation parmi les plus rigides que la culture ait produite. Le discours a aussi tendance à positionner la musique classique et son répertoire au sommet de l'expérience culturelle, introduisant de fait une hiérarchie des cultures (la musique classique incarnant l'une des expressions les plus abouties de la « haute culture »). Accéder à cette culture-là permettrait à l'individu, dans un raccourci facile, de monter dans l'ascenseur social.

- **Une relation « prof/élève » vécue, mais peu médiatisée**

Si l'objectif d'intégration sociale ne fait pas débat, il est important de noter que les rencontres ne se limitent pas aux enfants. Les jeunes évoquent aussi les liens qu'ils ont développés avec les professionnels d'El Camino (les intervenants des champs musical et social). Pour les enfants, l'équipe d'El Camino fait donc partie de la définition du projet. Ils précisent ainsi qu'ils sont encadrés par des professeurs et des animateurs décrits comme gentils, attentifs et à l'écoute. Pour certains enfants – au-delà de l'instrument et de ses caractéristiques –, le « *feeling* » avec l'intervenant du champ musical a d'ailleurs joué un rôle déterminant dans leur choix d'instrument lors de la période d'essai.

« Parce que la compréhension entre le prof et les élèves c'était bien. Déjà j'arrivais à bien comprendre comment me servir de mon [*instrument*], les notes et je me sentais bien. » (En_F2)

« [...] déjà j'avais bien aimé l'instrument et même, je ne sais pas, la prof elle donnait vraiment envie aux élèves de jouer [*son instrument*] et je me suis dit : "ouais, je vais prendre cet instrument". » (En_M10)

La relation « prof/élève » qui s'instaure au sein d'El Camino n'est finalement évoquée que par les protagonistes concernés, c'est-à-dire les intervenants du champ musical et les enfants. C'est une dimension qui semble être partagée dans l'expérience, mais qui n'a pas forcément été élaborée, ni même intégrée par la direction. Cette relation singulière se caractérise par la confiance, l'attachement et la complicité et se distingue des liens qui peuvent s'établir dans des structures d'enseignement musical traditionnelles. La fréquence et l'intensivité des cours, ainsi que la dynamique groupale jouent sans doute un rôle dans l'installation et l'évolution de cette relation. Les intervenants du champ musical évoquent alors un statut de « *prof* » moins formel que celui qui peut exister au conservatoire ou en école

de musique. Le fait de voir les enfants de façon intensive et fréquente permet de partager d'autres choses que la musique.

« [...] par rapport à une école de musique où on les voit une fois par semaine, où c'est très élève/prof, élève/prof, là on a élève/prof, mais des fois on est animateur, des fois on est copain, des fois on est grand frère [...]. » (Mu_M3)

« [...] par le temps qu'on passe ensemble, les échanges qu'on peut avoir, les complicités et puis la confiance, petit à petit, on ressent qu'elle grandit et c'est super, je trouve ça super de voir que les enfants peuvent s'appuyer sur moi et inversement. » (Mu_F5)

Mu_F5 développe son propos et évoque la différence de relation et d'investissement qui peut exister avec des élèves inscrits en école de musique ou à El Camino :

« Donc voilà j'avais une petite expérience en tant que prof, mais vraiment en école de musique [...] et avec le recul, je me rends compte que j'avais une petite frustration en fait d'avoir des enfants qui ne travaillaient pas, de donner énormément d'énergie et d'avoir cette sensation d'avoir peu de retour finalement. Que je n'ai pas du tout ici pour le coup. Parce qu'on est tout le temps avec eux, on passe énormément de temps ensemble, au-delà de la musique on partage beaucoup de choses et quand ils sont là, ils sont là pour la musique. Donc à 5h30 par semaine, les enfants je les voyais moi une demi-heure donc aucune comparaison possible. Voilà. Puis c'est vrai que les enfants qu'on retrouve une demi-heure par semaine, le reste du temps ils sont à la maison, on ne sait pas ce qu'ils font, on n'est pas derrière eux, donc on récolte juste le fruit de ce qu'ils ont fait et c'est rarement celui qu'on attend quoi, mais c'est normal. » (Mu_F5)

Ces extraits d'entretien illustrent la spécificité des relations professeur/élève qui peuvent se développer au sein d'El Camino. Le fait de voir les enfants de façon intensive et fréquente permet d'avoir un retour valorisant sur son enseignement et de partager d'autres choses que la musique. Une relation de confiance et d'attachement se développe ainsi avec les enfants et le groupe. Il est néanmoins à noter que le positionnement de l'intervenant, qui dépasse le seul rôle de professeur, demande un niveau d'investissement et d'implication important.

- **Une diversité d'activités vécue et exprimée par les enfants**

Pour les enfants, le « plus que de la musique » se traduit également de façon concrète par le fait que d'autres activités sont proposées, de façon ponctuelle, à El Camino. En effet, dans le cadre du projet, ils peuvent faire du théâtre, du chant, des stages et des sorties, mais aussi des voyages.

« [...] un endroit où tu peux faire de la musique gratuitement, faire plein de concerts, des voyages, des stages. Que du positif ! » (En_M20)

« C'est une organisation où tu fais de la musique, du chant, des concerts, des stages, des fois des activités pendant les stages... et après je ne sais pas... On fait des *tutti*. » (En_M9)

Le théâtre et le chant sont plus particulièrement proposés dans le cadre du *Sons et Brioches* (projet de conte musical proposé aux enfants volontaires). Quant aux stages intensifs, ils ont lieu deux fois par an. Le programme est alors varié, avec des ateliers musicaux le matin et des activités l'après-midi. Les activités peuvent être sportives (football, rugby, kayak...), artistiques (peinture) ou culturelles (visite de la ville, exposition...). Elles sont pensées et élaborées pour favoriser la cohésion du groupe et les rencontres entre les pupitres. L'équipe et les enfants sont aussi amenés à partager des moments conviviaux et à se découvrir autrement. Concernant les voyages, dans le cadre des orchestres Démon, les enfants ont eu l'occasion d'aller jouer à la Philharmonie de Paris, à la Cité de la Musique de Paris et à l'auditorium de Bordeaux. Lors d'un stage, ils ont également découvert la Cité de l'espace à Toulouse. Le premier entretien de recherche ayant été réalisé quelques mois avant le voyage à Paris, les enfants sont nombreux à l'évoquer et à préciser qu'El Camino permet de voyager et de découvrir la capitale.

Les enfants ont donc à cœur d'évoquer, dans leur définition d'El Camino, les différentes activités qu'ils peuvent découvrir et pratiquer au sein du dispositif. De leur côté, les intervenants du champ musical et la direction ne mentionnent pas cette diversité. Il est important de préciser que ces activités ne sont pas encadrées par les intervenants du champ musical et qu'ils ne sont pas obligés d'y participer. Nous pensons par exemple aux activités qui sont proposées lors des stages : les intervenants peuvent rester avec les enfants l'après-midi ou rentrer chez eux après la matinée de cours. Ces activités ne font pas partie de l'expérience d'El Camino pour les intervenants du champ musical, elles demeurent donc secondaires. De la même façon, la direction, lorsqu'elle est sollicitée par les médias, évoque peu cette dimension du programme. Si on peut imaginer qu'elle souhaite d'abord mettre en avant l'orchestre afin d'être identifié, en priorité, pour cette dimension et simplifier ainsi la communication sur le projet, il est également vraisemblable que cet aspect du programme intéresse moins les journalistes et soit effectivement moins relayé dans les articles et reportages. Mais dans les faits, les enfants découvrent bien différentes activités et les temps de stage et les voyages sont des moments clés qui participent pleinement à la dynamique de groupe et à l'ambiance générale de la structure. Ils sont aussi une composante essentielle de l'hétérogénéité du projet et, par-là, de son caractère hybride.

1.3.1.5/ Les dimensions sociale et musicale dans les dispositifs Démon : qu'en disent les chercheurs ?

Le double objectif social et musical est également présent dans Démon et son articulation est évoquée dans quelques recherches. Oleksiak et Roger (2015) commencent leur chapitre en décortiquant et définissant chaque élément de l'acronyme Démon afin de mieux saisir les différents éléments qui composent le projet. Elles définissent ainsi les termes : dispositif, éducation, musique, orchestre, vocation et social. En synthétisant ces différentes définitions, deux objectifs de Démon se dégagent clairement : transmettre des connaissances musicales et orchestrales et favoriser l'intégration d'une population défavorisée ou *a priori* éloignée de la culture.

Elles qualifient finalement ces deux objectifs principaux de « culturel » et « social ». D'après elles, ce sont des « *mots-outils* », considérés comme des ressources permettant de mieux saisir les objectifs du dispositif et d'orienter l'action. Cependant, au quotidien, il n'est pas toujours évident de distinguer ce qui est du ressort du culturel ou du social. « *Lorsque les acteurs sont engagés dans le cours d'une action positive, c'est-à-dire les moments où le travail avec les enfants fonctionne bien, les distinctions entre social et culturel ne sont plus nécessaires.* » (Oleksiak et Roger, 2019, p. 177). Les catégories peuvent cependant réapparaître de façon saillante dans les situations de conflit et de tension. Les deux chercheuses proposent alors de s'appuyer sur la théorie de la vie sociale d'Erving Goffman pour expliquer ce phénomène. Dans les situations d'interactions sociales, chaque acteur a un rôle à jouer. Dans le cas de « *décalages situationnels* » (*ibid.*, p. 176), c'est-à-dire quand la situation ne se déroule pas comme l'acteur l'avait imaginé, les rôles des uns et des autres vont être réinterrogés et la définition commune des interactions va être remise en cause. « *Une nouvelle analyse de la situation vécue est dès lors produite, qui conduit à une confrontation entre les différentes représentations des acteurs sur leurs rôles respectifs et, par conséquent, sur la définition de ces rôles.* » (*Ibid.*, p. 176).

Si nous revenons aux ateliers Démos, en cas de situations difficiles ou inhabituelles, les professionnels vont mobiliser à nouveau les catégories « sociale » et « culturelle » et s'attacher à leur rôle « originel », initialement défini par Démos : le travailleur social va garantir la cohésion du groupe alors que l'intervenant musicien va se concentrer sur la transmission de son savoir. Les professionnels vont s'appuyer sur ces catégories pour agir et légitimer leur positionnement : « *cette distinction peut devenir un moteur de l'action* » (Oleksiak et Roger, 2015, p. 83).

Il semblerait cependant que la distinction entre ce qui appartient au musical et au social n'ait jamais été clairement énoncée. Dans les situations problématiques, qui ne correspondent pas aux attentes, il peut alors être difficile de s'appuyer sur ces « *mots-outils* ». À El Camino, si la dimension musicale du projet est claire et partagée, la dimension sociale semble, quant à elle, plus difficile à définir et délimiter. Cette observation a également été faite par plusieurs chercheurs de Démos. Dès la création du dispositif, les objectifs sociaux n'ont jamais été clairement explicités. Est-ce un projet social parce qu'il est destiné à un public du champ social, « *éloigné de la culture* » ou est-ce que l'orchestre est un outil pour effectuer un travail social ? « *Cette indétermination, fondamentale dans Démos, existe dès les prémices du projet* » (Deslyper *et al.*, 2016, p. 23). Oleksiak et Roger (2019) notent également que les fiches de poste des professionnels du champ social sont moins précises que celles des intervenants du champ musical. Ils doivent alors « *faire preuve d'inventivité pour mener à bien [leur] mission* » (*ibid.*, p. 178). Si ce flou qui entoure le champ social peut être vécu comme une source de liberté et favoriser la créativité des professionnels, il laisse en revanche peu d'appuis solides en cas de conflit ou de difficultés.

Dans la définition d'El Camino, nous retrouvons également ce flou autour de la dimension sociale du projet. D'après la direction, le terme « social » semble aller de pair avec la démocratisation culturelle et l'inclusion sociale alors que pour les intervenants du champ musical et les enfants, la dimension sociale du projet se traduit aussi par les rencontres, les

nouvelles amitiés et les relations « prof/élève » singulières. Pour les intervenants du champ social, le « social » correspond plutôt à la cohésion de groupe et à l'accompagnement de l'enfant dans son épanouissement. Ce dernier est considéré comme un sujet à part entière avec une personnalité, une histoire et évoluant dans un contexte familial et scolaire singulier. L'objectif est alors de l'aider à trouver sa place au sein du groupe afin qu'il puisse se découvrir et s'exprimer à travers la médiation musicale.

A contrario, les missions des intervenants du champ musical sont plus claires, même si ces derniers s'interrogent souvent sur les limites de leur rôle (en termes de discipline, de régie...). Lorsqu'ils arrivent à El Camino, ils savent néanmoins qu'ils sont là pour donner un cours de musique à un groupe d'enfants et les préparer à jouer collectivement tel morceau pour telle date. Chaque intervenant a également des objectifs plus spécifiques, directement liés à l'instrument qu'il enseigne (tenue de l'archet, poser le quatrième doigt ou encore la technique de souffle). Une autre de leurs missions est de transmettre les valeurs et les codes de l'orchestre. Les enfants doivent être capables de se repérer au sein d'un orchestre, comprendre la structure d'un morceau, suivre le chef d'orchestre, écouter les autres et pouvoir nuancer leur jeu, développer un savoir-être sur scène, etc. Les intervenants du champ musical sont également là pour faire découvrir un nouveau répertoire aux enfants et participer à l'enrichissement de leur capital culturel. Ces différentes missions – même si elles laissent une marge de liberté aux intervenants du champ musical, dans leurs méthodes pédagogiques et leur façon de gérer leur classe – sont moins sujettes à interprétation que les missions des intervenants du champ social.

Pour conclure, nous partageons donc le constat fait par Deslyper *et al.* (2016) selon lequel le dispositif Démon a une « dominante musicale ». Dans le cas d'El Camino, l'orchestre de jeunes est en effet adossé à l'OPPB et dirigé par des musiciens (chef d'orchestre et directeur artistique) ; les intervenants du champ musical sont beaucoup plus nombreux que les intervenants du champ social ; les concerts rythment la vie du projet et un certain niveau musical est attendu (de façon plus ou moins explicite) ; les formations dispensées par Démon et les outils développés sont adressés, principalement, aux intervenants du champ musical. De plus, des passerelles sont imaginées avec le conservatoire pour poursuivre l'enseignement musical et un « orchestre avancé » a été mis en place pour les élèves qui souhaitent continuer à jouer en orchestre. La suite logique de cette expérience semble avant tout musicale. Cette trajectoire, mise en évidence par la recherche, est intéressante car le décalage entre l'investissement musical et l'investissement social semble renvoyer à l'idéalisation des vertus sociales de la musique dans son apprentissage collectif. Cela sonne un peu comme si le social était en grande partie pris en charge par les spécificités de l'objet et, de fait, par les intervenants musiciens. Il ne faut tout de même pas oublier de considérer également dans la dimension sociale, le public et les quartiers visés et les éléments connexes que sont la gratuité du dispositif, l'égalité d'accès (pas de sélection, bus) et le lien avec les centres sociaux (un peu moins vrai pour El Camino que pour les autres Démon). Nous montrerons également dans le point suivant que le concept de tiers-lieu avec lequel nous observerons El Camino permet de prendre en charge une partie de la dimension sociale du projet.

1.3.1.6/ El Camino, un objet intrinsèquement hétérogène qui mixe des champs traditionnellement distincts

À partir d'une analyse transversale des entretiens des acteurs du quotidien et des interviews de la direction, nous avons pu dégager les différentes thématiques qui apparaissent pour définir El Camino.

Tout d'abord, le dispositif est présenté comme complexe, innovant et singulier. El Camino semble difficilement réductible à une seule dimension. C'est un projet « polyvalent » qui permet de découvrir la musique, mais aussi de s'épanouir, faire des rencontres et apprendre de nombreuses choses.

Deux dimensions ressortent alors particulièrement dans les discours : la dimension musicale et la dimension sociale. Cette double dimension est également soulignée dans les rapports d'étude portant sur Démos mais les chercheurs évoquent la difficulté à articuler les objectifs sociaux et musicaux au quotidien, quand des situations inattendues se présentent, et la difficulté à distinguer ce qui relève du social et du musical. Si la dimension musicale est clairement définie, la dimension sociale s'avère plus floue en termes de représentation, de définition et de missions de travail.

Dans le cadre d'El Camino, la dimension musicale est évoquée clairement par tous les protagonistes : le dispositif permet en effet d'apprendre à jouer d'un instrument et de faire partie d'un orchestre. L'apprentissage de la musique s'appuie alors sur une pédagogie spécifique, qualifiée d'« unique ». Cette pédagogie se base sur plusieurs principes, relevés de façon unanime : la pédagogie collective, l'oralité, l'intensivité et les concerts réguliers dès les premiers mois de pratique.

Quant à la dimension sociale, elle est particulièrement mise en avant par les intervenants du champ musical et les médias, mais elle s'avère plus difficile à synthétiser car elle n'est pas abordée de façon similaire par les enfants, les intervenants et la direction. Trois points semblent néanmoins faire consensus :

1. El Camino est un outil de démocratisation culturelle qui s'adresse à un public spécifique. Les intervenants sont particulièrement sensibles à la question de l'ouverture de l'enseignement musical et attachés à cette ambition de faire découvrir la musique à tous. Les enfants sont, quant à eux, conscients de la facilité d'accès au dispositif et évoquent sa gratuité et la logistique mise en place pour simplifier les déplacements vers El Camino.
2. El Camino favorise les rencontres et l'ouverture vers les autres. La musique est alors considérée comme un médium fédérateur qui permet de tisser des liens et de favoriser l'intégration dans un nouveau cercle social.
3. L'objectif du projet va au-delà de la musique. Les intervenants du champ musical soulignent leur rôle dans la transmission de valeurs essentiellement liées à l'orchestre et à la vie en société (vivre ensemble et partage, écoute et respect, acceptation de l'autre). Faire partie d'El Camino permettrait également à l'enfant de s'épanouir, de

développer un autre moyen d'expression et pourrait même se révéler thérapeutique pour certains jeunes.

En revanche, l'analyse thématique du discours des différents acteurs d'El Camino laisse apparaître certaines divergences. Nous soulignons ici les deux points qui nous paraissent essentiels dans la mesure où ils reviennent régulièrement dans les entretiens et les médias.

D'abord, seuls la direction et les médias évoquent l'effet d'El Camino sur la mobilité sociale : participer à cet orchestre permettrait d'ouvrir le champ des possibles et d'atteindre une forme de « *réussite sociale* ». Cependant, bien que ce point soit particulièrement relayé par les journalistes, il semble relever d'une tendance à l'idéalisation souvent présente dans ce type de dispositif et ne s'appuie pas sur des résultats scientifiques (Baker, 2014). Ce message très politique est logiquement énoncé par les décideurs politiques à l'origine de cette expérience. De fait la presse s'en saisit également, avec des titres évocateurs et excessifs. « *Mozart au secours des cités* » constitue un bon exemple. Cet article est un concentré de ce que soulignent les analyses de Baker (2014) sur l'idéalisation romantique et de Bull (2016) sur la mission civilisatrice bourgeoise. Si cette dimension n'apparaît pas dans le discours des enfants ni dans celui des intervenants du champ musical, il est sans doute intégré plus ou moins consciemment par les parents et peut se traduire par un espoir de voir leur enfant s'élever socialement en ayant accès à la musique classique et à l'orchestre.

Un autre aspect de la dimension sociale du dispositif réside dans le fait qu'il favorise les rencontres et l'intégration. Il est important de souligner que les rencontres ne se limitent pas aux enfants entre eux. Les jeunes évoquent aussi leurs liens avec les professionnels d'El Camino (intervenants des champs musical et social) qui sont décrits de façon positive. Quant à la relation « prof/élève » singulière qui se développe au sein des ateliers, elle n'est abordée que par les intervenants du champ musical et les enfants et donne corps aux attentes de socialisation défendues par le programme, mais dans une dimension peut-être plus intime et moins verbalisée par les médias et la direction du projet.

Ceci étant dit, la présentation du dispositif par les acteurs du quotidien s'avère être, d'une manière générale, relativement similaire à celle qui est relayée publiquement et de nombreuses thématiques se retrouvent ainsi dans les différents discours (la pédagogie alternative, la démocratisation culturelle, les valeurs citoyennes, le vivre ensemble ou encore l'intégration sociale). Ces convergences peuvent être interprétées comme un signe d'adhésion au discours public et aux valeurs défendues par le projet, mais ne sous-estimons pas le rôle de la direction d'El Camino et de la Philharmonie de Paris dans l'homogénéité des récits. Dans le cadre d'un rapport d'étude sur Démos, Deslyper *et al.* (2016) rappellent que le discours est construit et répété à de nombreuses reprises dans différents contextes : supports de communication interne, présentation du projet aux partenaires, formations destinées aux intervenants, dans les médias, etc. Ce récit – que nous qualifions de fédérateur – « *contribue à rendre intelligible le projet [...] tout en assurant l'unité du système* » (p. 44). Il permet ainsi de rassembler les acteurs de différentes disciplines et les nombreux partenaires, en créant un « *patrimoine commun* ». Ce type de récit jouerait un rôle dans « *la dynamique de mobilisation interne et externe des différents partenaires et acteurs* » (Deslyper *et al.*, 2016, p. 106). Cette

multiplication des supports porteurs du récit atteint donc son objectif de performativité en pénétrant toutes les sphères de ce type de projet complexe. Cependant, bien que ce récit fédérateur soit nécessaire pour la mise en œuvre du projet et l'implication des acteurs, Deslyper *et al.* (2016) soulignent également l'importance d'adapter le récit « à la maturité du projet » (p. 106). Il peut sinon sembler en décalage avec la réalité du terrain, voire nier une part des difficultés ou des tensions vécues par les acteurs dans le quotidien, et perdre finalement en crédibilité. D'un point de vue théorique, le « récit fédérateur » est proche du concept de « mythe familial » introduit par Ferreira en 1963 (si on fait le parallèle entre ce qui se joue au sein d'un système institutionnel et d'un système familial).

« Le mythe participe à la construction de l'histoire, en utilisant des éléments puisés dans la réalité, dans les événements du passé et du présent et d'autres éléments puisés dans l'imaginaire. Il est une façon dont les êtres humains organisent la réalité. Il reflète l'image que le système veut donner de lui-même, que cette image corresponde ou non à la réalité. » (Meynckens-Fourez, 2017, p. 38)

Le mythe peut alors avoir une « *fonction de protection, de défense ou encore une fonction homéostatique face à trop de changements* » (*ibid.*, p. 39). Néanmoins, comme pour le récit fédérateur, si le mythe ne s'enrichit pas de nouveaux éléments, les règles et rituels qui en découlent risquent d'être de plus en plus en distorsion avec la réalité. Le problème n'est alors pas le mythe mais la rigidification de ce dernier. Dans les parties suivantes, nous nous attacherons donc davantage au vécu des acteurs afin d'être au plus près du terrain et de réactualiser ainsi le récit.

Pour conclure, le projet El Camino apparaît bien comme hétérogène puisque l'équipe est pluridisciplinaire et poursuit des objectifs protéiformes, mais il l'est aussi dans la complexité du vécu et des représentations des différents protagonistes.

1.3.2/ Un projet temporaire : El Camino, un projet dont le caractère éphémère tient à sa remise en cause permanente

Après le caractère hétérogène du projet, la question de la temporalité est la deuxième caractéristique de l'hybridation que nous interrogeons. En effet, l'hybride est caractérisé par Gwiadzinski (2016) comme étant « *temporaire* ». Pourtant, El Camino, à la différence de Démos, ne se posant pas la question de la fin du projet, pourrait sembler s'inscrire dans une certaine permanence que conforte son intégration actuelle à la structure EPCC de l'OPPB qui constitue une forme de reconnaissance et d'assurance. La dimension temporaire du projet renvoie donc ici à un autre aspect de la temporalité contenue dans sa remise en cause perpétuelle. Cette (r)évolution permanente dépasse la question de l'instabilité, même si elle en est constitutive, pour rendre le projet éphémère. Si la direction d'El Camino est en grande partie motrice de ces changements, nous souhaitons les aborder du point de vue des acteurs pour bien appréhender ce qu'ils produisent dans le caractère éphémère du projet. Mais pour

accéder à cela, il faut aller chercher un second niveau de discours. En effet, nous pouvons distinguer deux niveaux de discours dans les récits proposés par les acteurs du projet :

- un niveau descriptif ;
- un niveau plus subjectif, vécu, imprégné d'émotions, de réflexions, de valeurs et d'inconscient.

Dans *L'entretien compréhensif*, Jean-Claude Kaufmann (2016) rappelle que « *le matériau recueilli par entretiens ne constitue pas une masse homogène* » (p. 71). Nous pouvons percevoir différents « *degrés d'engagement* » tout au long de l'entretien : l'interviewé peut « *passer en quelques secondes d'une réponse de pure convention à des éléments essentiels* » (p. 71). Les propos tenus auront alors un statut varié et changeant. Kaufmann cite ainsi : les « *opinions* », les « *sentiments* », les « *bribes d'histoire de vie* », les « *auto-analyses* », les « *réflexions* », les « *tentatives d'analyse sociale* » et les « *observations* ».

En réponse à la question « *Comment définirais-tu le projet El Camino si tu devais le présenter à quelqu'un qui n'en a jamais entendu parler ?* », les intervenants du champ musical et les enfants ont d'abord donné, lors des entretiens, une réponse descriptive, proche du « *récit fédérateur* » construit et maîtrisé. L'analyse de ce premier niveau de discours permet alors d'avoir une vision transversale des entretiens et de faire ressortir les constances, les thématiques communes évoquées par la majorité des acteurs. Mais l'entretien, qui s'appuie sur une parole relativement spontanée et sur le « *Je* » de l'interviewé, permet aussi d'accéder à « *son propre système de pensées, ses processus cognitifs, ses systèmes de valeurs et de représentations, ses émotions, son affectivité, et l'affleurement de son inconscient.* » (Bardin, 2013, p. 93). Le second niveau d'analyse met donc en lumière la subjectivité de l'interviewé et permet d'accéder à la dimension latente et originale de ses réponses. Le vécu s'avère alors fluctuant et la définition d'El Camino se révèle moins linéaire qu'il n'y paraît dans le premier niveau de lecture de l'entretien. Les intervenants resituent ainsi certains de leurs propos dans leur contexte et dans le temps. Le discours apparaît également plus nuancé et teinté d'interrogations et de doutes. Pour questionner le caractère temporaire et instable du projet, nous nous attacherons donc plus particulièrement au second niveau de discours, c'est-à-dire au vécu des acteurs, à leur expérience – expérience qui renvoie ici à « *la subjectivité spécifique de l'acteur* » (Jauréguiberry, 1997, p. 151)⁵⁴.

La question de la temporalité dans le projet El Camino apparaît au détour de chaque entretien, car au-delà de la définition d'El Camino, c'est aussi son histoire qui s'exprime.

⁵⁴ Dans son article, Jauréguiberry (1997) s'appuie sur la conception de l'« *expérience sociale* » de François Dubet (1994/2016). D'après ce dernier, toutes les conduites sociales ne peuvent pas être interprétées à travers le prisme de la société, des rôles, des positions sociales et des codes intériorisés. La notion d'expérience sociale permet alors de désigner les conduites (individuelles et collectives) qui sont organisées par des principes hétérogènes – une combinaison de diverses logiques d'action – et par l'activité des individus qui doivent construire le sens de leurs pratiques. La notion d'expérience permet ainsi de faire émerger la part d'autonomie de l'individu et la diversité du vécu. En effet, l'individu doit articuler des logiques d'action différentes et « *c'est la dynamique engendrée par cette activité qui constitue la subjectivité de l'acteur et sa réflexivité.* » (Dubet, 2016, p. 128).

C'est un dispositif qui évolue, se modifie année après année et entraîne des interrogations et des positionnements différents et changeants, plus particulièrement chez les intervenants du champ musical. Plusieurs d'entre eux tiennent d'ailleurs à raconter cette évolution et à resituer, dans le temps, leurs ressentis vis-à-vis du projet. C'est à travers ce récit et cette chronologie que nous révélons cette dimension fondamentale de la temporalité du projet qui permet de questionner sa permanence et de renvoyer à l'éphémère, caractéristique de l'hybridité. Cet aspect changeant se retrouvera également dans l'instabilité du projet mais il est pour nous constitutif avant tout de son caractère intrinsèquement temporaire.

Grâce à nos entretiens, nous avons une visibilité sur les quatre premières années du dispositif. Ces données permettent de nuancer la définition d'El Camino qui n'est pas figée (et qui n'aurait certainement pas été tout à fait la même si nous avions interrogé les acteurs lors de la première année du projet). Il paraît alors essentiel de garder à l'esprit le caractère « vivant » et en construction permanente d'El Camino.

1.3.2.1/ Première année : le saut dans le vide

Afin de rendre compte de l'intensité des émotions ressenties lors de la première année d'El Camino, nous nous sommes concentrée, de façon plus précise, sur le champ lexical utilisé par les intervenants du champ musical pour évoquer le début de l'expérience. Nous allons débiter notre analyse en présentant différents extraits des entretiens menés auprès des intervenants, en 2018.

« [...] ça m'a bousculé parce que c'est tout à fait l'opposé de ce que moi j'ai vécu. » (Mu_M1)

« Ça a été très difficile au début donc euh... Moi plusieurs fois, j'ai même pensé lâcher quoi, parce que tu ne sais pas, t'es désarmée [...]. » (Mu_F3)

« On a été trempés dans l'eau chaude là direct, sans trop savoir où on allait [...]. » (Mu_F3)

« Après on ne savait pas trop dans quoi on s'engageait, c'est normal, enfin je veux dire, c'est un projet naissant, c'était un peu un saut dans l'inconnu [...]. » (Mu_M7)

« C'est pas évident de donner cours à quinze enfants, parfois dans un brouhaha terrifiant [...]. » (Mu_M7)

« Moi j'ai trouvé que vraiment la première année, j'ai trouvé très brouillon au niveau de l'organisation et moi ça m'a un peu inquiétée quand, au départ, on a eu une vague d'enfants qui est arrivée comme ça [...] j'ai trouvé qu'au début ça avait, du coup, imprimé une idée un peu de pagaille qui a contribué au fait que pour nous, c'était difficile après de gérer. » (Mu_F8)

« [...] j'étais pas du tout pédagogue, donc du coup moi j'étais parachuté là [...]. » (Mu_M8)

« [...] j'étais débordé par des situations [...]. » (Mu_M8)

« [...] on est partis dans cette aventure-là, la première année on a quand même pris un tsunami un peu en face, l'arrivée de ces enfants qui ne savaient pas trop, qui étaient enthousiasmés par le

projet mais sans savoir vraiment où ils allaient, euh nous aussi. [...] Voilà donc ça a été une année... de remise en question complète [...]. » (Mu_F9)

Nous pouvons constater à quel point la première année a été une année difficile, bouleversante, qui a généré une impression de désorganisation et entraîné des remises en question profondes. Les images utilisées pour qualifier le début de l'expérience sont particulièrement fortes voire violentes : « *saut dans l'inconnu* », « *parachuté là* », « *trempez dans l'eau chaude* », « *vague d'enfants* », « *tsunami* », « *pagaille* », « *brouhaha terrifiant* ». Les images de « *saut dans le vide* » et de « *tsunami* » ressortent particulièrement et semblent donner corps au bouleversement vécu par les intervenants du champ musical.

Il est également intéressant de relever qu'à ce stade de l'expérience, les intervenants n'évoquent pas la musique. Ils expriment leur rapport à la nouveauté, la façon dont ils l'ont vécue. Ils partagent alors leur sentiment d'avoir été « *désarmés* », « *débordés* », « *bousculés* », ce qui a entraîné une « *remise en question complète* », mais aussi des sentiments d'inquiétude voire de peur. La musique semble avoir été « *engloutie* » par cette vague d'émotions.

« Et la première année on a fait beaucoup d'autres choses que finalement cette musique-là. On en a fait quand même, pas mal, puisque c'était aussi très positif musicalement, mais c'était plus une aventure humaine au départ que musicale. Voilà et puis, et puis surtout le non connu parce que moi j'ai... un peu de bagages d'enseignement derrière, pas mal d'expérience et finalement jamais du tout celle-là quoi. Un enseignement totalement nouveau, donc très vite tu t'aperçois qu'il faut que tu te débarrasses de tout ce que tu imaginais essentiel au début. Donc tu oublies tout et tu attaques par autre chose. » (Mu_F9)

La première année, la musique n'était pas vécue comme étant au centre du projet alors que les dimensions humaines ont pris beaucoup de place. Concernant la pédagogie, il a fallu laisser de côté ses connaissances et ses pratiques antérieures pour accepter d'inventer quelque chose de nouveau. Le fait de devoir « *oublier* » ce qui a été appris va de pair avec le sentiment d'être « *désarmé* », sans « *bagages* » pour affronter cette situation inédite. Les expériences antérieures semblaient alors inadaptées pour ce nouveau dispositif, comme si rien ne pouvait les préparer à ce « *tsunami* ».

Le collectif et les difficultés d'organisation ressortent également fortement dans le récit de cette première année. Nous pouvons alors percevoir à quel point le groupe a pu les dépasser. N'ayant pas d'expérience en pédagogie collective (que ce soit en tant qu'élève ou en tant que professeur de musique), les intervenants du champ musical se sont trouvés confrontés, de façon brutale, à cette situation nouvelle sans aucun repère ou modèle d'identification. Ils se sont alors particulièrement interrogés sur la discipline, les limites et le cadre à poser dans leur pupitre.

Quoi qu'il en soit, ce début d'expérience paraît avoir été subi et les causes de leur désarroi sont considérées comme extérieures à eux. Ils identifient le nombre d'enfants, le manque d'organisation et la formation inadaptée comme étant les principaux responsables de leur choc. Pourtant, seuls deux intervenants du champ musical sont partis à la fin de cette

première année, les autres sont restés pour une ou plusieurs années supplémentaires. Nous pouvons faire l'hypothèse que ceux qui ont continué avaient l'intime conviction que le changement pouvait advenir. Ils ont cru au projet et à ses potentialités.

1.3.2.2/ Deuxième année : laisser la chance au projet de s'installer

Peu d'intervenants parlent explicitement de la deuxième année d'El Camino, ils évoquent plutôt la première année qu'ils comparent ensuite avec leur expérience actuelle (c'est-à-dire la fin de troisième année, pour le premier entretien). Deux citations font cependant référence, de façon claire, à cette deuxième année :

« Moi j'ai vécu la deuxième année un peu comme la première, c'est-à-dire un peu encore une fois l'impression de... de mettre beaucoup, beaucoup, beaucoup d'énergie pour des choses périphériques à la musique et avec une petite frustration de ne pas être vraiment dans ce pourquoi on était là, mais bon tu comprends aussi que c'est ça le projet, qu'il va falloir passer par là pour arriver à la musique. » (Mu_F9)

« Et puis à partir de la deuxième année, voilà, j'avais toute la première année d'expérience, donc d'un coup les choses étaient installées et... et puis maintenant ben voilà, ça fonctionne. » (Mu_M8)

Malgré tout, dans le discours implicite, la deuxième année semble être considérée par la plupart des intervenants du champ musical comme une année de transition, dans la même lignée que la première, mais avec quelques mois d'expérience, un groupe d'enfants qui se met en place, qui « s'installe » et une meilleure connaissance du dispositif et des collègues. Cette année a cependant demandé encore « *beaucoup d'énergie* ». Nous pouvons également percevoir une forme d'acceptation dans les récits : les intervenants qui sont restés ont compris qu'il fallait passer par une phase de construction du groupe, d'appropriation de ce nouveau cadre de travail avant de pouvoir accéder à la musique. Passée la première phase de choc, les intervenants du champ musical semblent devenir acteurs du projet et participent alors à sa construction. On voit le projet s'installer dans la durée, se modifier et modifier les postures des individus qui le font vivre. L'apprentissage conduit l'intervenant du champ musical à être acteur de la construction du projet et à moins le subir comme quelque chose qui le déborde. Les enfants et les intervenants font alors un pas de côté, sans doute pour mieux faire un pas en avant sur le chemin (*El Camino*) qu'ils construisent dorénavant ensemble.

1.3.2.3/ Troisième année : quand l'équilibre est trouvé et donne sa légitimité au projet

La troisième année est définie de façon hétérogène par les intervenants du champ musical, mais ils constatent globalement une évolution positive du projet et des enfants.

« J'ai souvenir que c'était beaucoup plus difficile, mais maintenant je viens avec envie, je suis toujours venue avec envie mais avec moins de craintes quoi, moins de peurs, d'appréhension, de... en disant : "comment je vais les retrouver ce soir ?" » (Mu_F3)

« Je trouve ça super bien parce que moi j'arrive dans une classe où les gamins ils ont envie, ils veulent travailler, ils jouent, ils sont super musiciens, ils écoutent, on a retrouvé une sagesse dans le cours, le calme, la politesse [...]. » (Mu_F3)

« [...] j'ai trouvé qu'au début ça avait, du coup, imprimé une idée un peu de pagaille qui a contribué au fait que pour nous, c'était difficile après de gérer. Ça, je n'ai plus du tout cette impression, notamment cette année, je trouve que les choses au niveau matériel s'organisent incroyablement. Les choses se calent, voilà. » (Mu_F8)

« Et pour la troisième année où là vraiment, je sens que la musique prend sa place, sûrement moi aussi [...]. Tout s'est un peu décanté [...]. » (Mu_F9)

« Voilà et là on est à la fin de cette troisième année, toujours intense en émotions... mais quand même je trouve qu'il y a un meilleur équilibre entre ce qu'on était venu leur apporter et ce que les enfants prennent voilà, je trouve que c'est... En termes d'énergie, j'ai trouvé moins phagocytant quand même cette année et du coup plus ressourçant. » (Mu_F9)

Nous pouvons, à nouveau, voir à quel point les sentiments de peur et d'appréhension étaient bien présents lors de la première année du projet. Après trois ans d'expérience cependant, la situation semble s'être « *décantée* » et un certain « *équilibre* » a été trouvé en termes d'énergie. La musique apparaît alors dans le discours : les enfants ont envie de venir et d'apprendre, ils ont fait des progrès musicaux et des progrès relatifs à l'écoute et au savoir-être en classe.

« Donc le premier aspect à expliquer à quelqu'un qui ne connaît pas le projet, c'est le projet social et puis la victoire de la musique derrière, qui arrive au galop parce que trois ans après là, ils... c'est eux qui nous poussent maintenant. On les a tirés au début et maintenant c'est eux qui poussent parce qu'ils ont envie, ils ont envie d'apprendre quoi. » (Mu_F3)

Les choses s'installent, la musique prend sa place et les ateliers se déroulent de façon plus sereine. Les intervenants du champ musical proposent plusieurs explications :

- Les enfants qui arrivent à El Camino connaissent la structure et sont moins confrontés à un effet de découverte et de surprise. Ils ont déjà vu des concerts et ont conscience qu'ils s'engagent dans un projet d'orchestre exigeant et intensif. Ils ont également le retour d'expérience d'autres enfants de leur entourage (frères et sœurs, amis, camarades de classe...).
- Les premiers enfants qui ont participé à El Camino ont développé des liens forts, ils ont plaisir à se retrouver et peuvent être considérés comme le « noyau dur ». Il est alors plus facile d'intégrer des débutants et de s'appuyer sur ce groupe stable et solide pour développer le pupitre que de le construire de toutes pièces. Le cadre et les règles de l'atelier étant déjà définis et connus des anciens, l'intervenant peut se concentrer davantage sur la musique et les apprentissages.

- Les intervenants du champ musical ont gagné en expérience et compétences et ils abordent certainement les situations de tension et le groupe de façon plus sereine. « *On est peut-être plus zen* » (Mu_M7). Ils se sentent alors moins « *débordés* » et déploient moins d'énergie pour gérer leur atelier.

1.3.2.4/ Quatrième année : l'apparition de nouvelles problématiques

Un certain équilibre semblait avoir été trouvé à la fin de la troisième saison d'El Camino, mais chaque année est différente et apporte son lot de surprises.

Lors de la quatrième année du projet, nous avons mené un second entretien avec tous les intervenants du champ musical qui étaient encore présents dans le projet (à savoir dix-sept intervenants sur les vingt interrogés l'année précédente). Nous avons commencé cet entretien par la question suivante : « *Comment se passe cette année pour toi ? Est-ce que tu as vu des changements par rapport aux années précédentes à El Camino ?* ». Les réponses à cette question permettent de saisir le vécu des intervenants lors de cette quatrième saison et les principaux changements qu'ils ont perçus.

- **Des progrès...**

La grande majorité des intervenants insistent sur l'évolution positive d'El Camino et mentionnent différents types de progrès : les progrès instrumentaux et comportementaux des enfants, une meilleure ambiance de groupe et une bonne entente avec les enfants et les collègues.

« Après dans le positif, je vois du progrès, ça c'est très important. Du progrès sur les enfants, du progrès sur l'instrument, du progrès sur les relations humaines, voilà. De la progression en fait, ça ne stagne pas et ça progresse. » (Mu_F1)

Certains intervenants précisent également que le groupe « *des anciens* » (élèves) reste motivé, qu'ils sont respectueux, à l'écoute, mais qu'ils ont également une expérience d'El Camino et son fonctionnement.

« Au niveau des élèves, des anciens surtout [...], les 3 et 4^{ème} années euh là on sent une différence au niveau... ben voilà, ils arrivent, ils savent comment ça fonctionne, ça va assez vite dans le travail, dans le changement de partitions, de morceaux, tout ça, ça va assez vite. [...] On voit qu'ils savent comment... y a ce rituel-là, cette routine là et c'est agréable. Même avec les anciens des autres classes, y a ce truc là... Ils nous connaissent et on les connaît donc du coup on sait, on peut travailler avec eux et ça c'est... c'est vachement bien. » (Mu_M3)

« Bon les grands, je *drive* bien, là ça y est, ils me connaissent... voilà, ils savent au moindre regard ce que j'en pense et comment il faut se comporter et s'il faut continuer, arrêter ou... Donc ça c'est plaisant ouais, c'est chouette, y'a de beaux échanges [...]. » (Mu_F3)

Avec les « *anciens* », une certaine « *routine* » s'est installée : ils connaissent le fonctionnement d'El Camino et ils ont des repères dans l'atelier et au niveau musical. La relation prof/élève est également établie. Les enfants connaissent les limites des intervenants – s'ils doivent « *continuer* » ou « *arrêter* » – et le groupe est « rodé », ce qui est plus confortable. La première phase de construction du groupe et de définition du cadre des ateliers était certainement nécessaire pour pouvoir arriver à plus de sérénité et de confort.

- **... et de nouvelles problématiques**

Néanmoins, malgré ce bilan positif, de nouvelles problématiques semblent apparaître au cours de la quatrième saison d'El Camino.

L'arrivée de nouveaux élèves entraîne en effet des difficultés dans la gestion du groupe qui est de plus en plus hétérogène – en termes de pratique instrumentale, mais aussi de savoir-être en atelier –, ce qui demande plus d'organisation et de travail. Si les anciens connaissent le fonctionnement d'El Camino, les nouveaux n'ont pas encore intégré les « rituels » et sont finalement peu autonomes.

« Alors cette année, moi j'ai trouvé très lourd le mercredi. Le groupe était gros, les petits mélangés aux grands c'est pas facile. C'est pas facile parce que y'a trop d'écart maintenant de niveau donc là moi j'ai eu du mal cette année à gérer ce jour-là... Parce que première année d'apprentissage contre quatre, forcément... bien que les grands servent un peu de tuteur aux petits tu vois, mais quand même. » (Mu_F3)

Le fait de ne pas avoir de limite d'âge ou de durée de cycle définie (comme les cycles de trois ans à Démos) n'est donc pas anodin. L'écart de niveau se creuse et il faut être capable de gérer plusieurs niveaux en même temps. Par ailleurs, les enfants qui participent à El Camino depuis le lancement du projet vieillissent, entrent au collège, et les intervenants du champ musical se trouvent confrontés à de nouvelles problématiques liées à l'adolescence.

« Ah ben le changement majeur, c'est l'entrée dans l'adolescence quand même, on est en plein dedans là. [...] on entend les parents dire : "les enfants sont petits, c'est des petits problèmes" et en grandissant, ça se vérifie un peu quoi, c'est-à-dire que le côté social du projet prend de l'ampleur, voilà. Parce qu'on a créé des liens et ils sont en demande à ce niveau-là, donc du coup, les petites bagarres d'enfant deviennent un petit peu plus profondes... Et pour le groupe, il faut les régler pour que ça continue de marcher quoi, donc... fin il faut y faire attention je pense. » (Mu_F5)

Si les échanges avec les jeunes évoluent et peuvent être plus riches, certains intervenants notent également des problèmes plus importants, des tensions qui peuvent prendre de l'ampleur et une forte demande de lien. Mu_F5 explique alors qu'elle est particulièrement attentive à la dynamique de groupe et tente de régler les conflits au fur et à mesure, pour ne pas laisser les situations s'envenimer.

L'entrée au collège est aussi associée, pour certains intervenants du champ musical, à l'augmentation de l'absentéisme. L'absentéisme peut, en effet, être lié à une réalité logistique : les emplois du temps sont différents, les adolescents finissent plus tard et leurs horaires ne correspondent plus forcément à ceux d'El Camino. Cela peut aussi être la conséquence d'un changement de centres d'intérêt ou d'un investissement moins important pour les activités extra-scolaires.

« Bon ce n'est pas régulier, mais bon... ouais je trouve qu'ils sont beaucoup plus absents que l'année dernière voilà. Alors bon après c'est sûr, c'est des gamins qui sont au collège donc forcément il y a d'autres difficultés, d'autres choses qui rentrent certainement en jeu dans leur vie aussi, une fatigue aussi chez eux qu'ils n'avaient pas l'année dernière. Pas une fatigue forcément au niveau du Camino, c'est pas ça, c'est une fatigue physique je pense parce que ce qu'ils vivent au collège certainement est beaucoup plus intense que ce qu'ils vivaient en primaire. » (Mu_M1)

« C'est un peu charnière, on sent parce que... y'a ceux qui sont là depuis longtemps et qui du coup s'accrochent vraiment [...] et puis il y a ceux qui grandissent et qui commencent à avoir plein d'autres intérêts aussi et du coup, il faut jouer un peu avec ça. » (Mu_F4)

Un autre changement a été évoqué par plusieurs intervenants : il y a moins de *tutti* lors de la quatrième année et les échanges entre les pupitres sont organisés de façon spontanée, par les intervenants eux-mêmes ou à l'occasion des répétitions pour les concerts.

« J'ai senti qu'il y avait peut-être dans l'organisation un peu plus de flou [...] des *tutti* qui ont pas mal été annulés, donc des enfants qui ne se sont pas beaucoup retrouvés devant un chef d'orchestre. » (Mu_F1)

« Ce qui a changé pour moi à Camino, c'est que je n'ai plus l'impression que c'est un... je me trompe peut-être, mais je n'ai plus l'impression que c'est un orchestre. Si, parce qu'y a des concerts à faire, mais outre les concerts à faire où là on va se montrer en nombre en public, en dehors de ça, c'est que des cours qu'on donne aux enfants. Nous on se provoque des *tutti* bois [...], on se provoque des *tutti* avec les cordes tout ça, sous notre organisation, mais... mais y'a plus de *tutti* où là les enfants apprennent à faire de l'orchestre, à écouter les autres ce qui est très important, à entendre les autres voix parce que là quand on joue en classe tout va bien, dès qu'ils arrivent à l'orchestre ils sont perdus ! Parce qu'ils n'ont pas de réflexe, pas d'habitude et ils ne travaillent pas leur oreille en fait. » (Mu_F6)

Le travail en ensemble semble être insuffisant pour réellement intégrer les codes de l'orchestre et développer les compétences spécifiques à cette pratique : suivre un chef d'orchestre, se repérer sur une partition, écouter la partie des autres et pouvoir jouer quelque chose de différent en même temps ou encore être capable de nuancer son jeu.

1.3.2.5/ Au-delà du temporaire, un projet apprenant en construction permanente

Les progrès sont là. Les enfants évoluent positivement (au niveau musical et comportemental) et les groupes semblent trouver leur équilibre – et c’est encore plus vrai pour les anciens élèves qui ont l’habitude du fonctionnement d’El Camino. Mais l’équilibre reste fragile et le projet, sans cesse en construction, peut se trouver confronté à de nouvelles problématiques : l’adolescence, l’entrée au collège et l’absentéisme grandissant, les pupitres de plus en plus hétérogènes, la diminution des *tutti*...

Si la définition d’El Camino se révèle plutôt consensuelle, l’analyse d’un second niveau de discours fait apparaître une dimension plus instable et variable du projet, que nous pourrions qualifier de « mouvant ». Cette dimension vient enrichir les premiers éléments de définition d’El Camino, mais dit aussi quelque chose de l’expérience qu’en ont les acteurs. Le terme de « projet » semble alors particulièrement adapté pour El Camino. Cet objet complexe combine en effet deux éléments distincts, mais totalement imbriqués : le *pro*, c’est-à-dire la conception, l’« *anticipation réflexive* » et le *jet* de la réalisation, de la mise en œuvre (Boutinet, 2012). Le va-et-vient entre les deux formes une dynamique qui se répète et entraîne des ajustements permanents. L’enjeu de l’action par projet se situe alors au niveau de la gestion de l’écart entre le *pro* et le *jet*, entre la théorie et la pratique. En effet, même si cet écart est inévitable, il doit néanmoins être régulé. Dans le cas d’un écart trop important, une tension extrême peut survenir et mener à une « *quasi-rupture* » selon Boutinet (2005, p. 278).

Lors de la première année d’El Camino, le décalage entre les attentes des intervenants et la réalité du terrain a créé un choc important, en « *quasi-rupture* » avec les connaissances et les expériences antérieures des intervenants. Si cette phase de choc est fréquemment observée dans « *l’entrée dans le métier* » et traduit « *l’inadéquation entre leurs connaissances et leur compréhension de la classe* » (Zimmerman, Flavier et Méard, 2012, p. 196), nous faisons l’hypothèse que les intervenants du champ musical ont su rebondir en s’attachant à leurs convictions et aux valeurs défendues dans le *pro* du projet.

Concernant la direction, le caractère mouvant du projet traduit plutôt une forme de réflexivité *a posteriori* qui favorise les ajustements et les réévaluations chaque année. Cependant, cette posture est essentiellement associée à l’action et au *jet* au détriment de l’élaboration anticipée, ce qui peut entraîner dans l’équipe le sentiment de n’être que dans l’exécution d’actions dont elle ne maîtrise pas la cohérence.

Quant aux intervenants du champ musical, cette instabilité est vécue de façon variable. Pour certains, la capacité de se remettre en question est inhérente à l’enseignement : il faut être capable de s’adapter aux enfants et à la dynamique de groupe, d’ajuster ses méthodes et approches tout au long de sa carrière, ce qui permet aussi de ne pas tomber dans une « *routine* », mais cela demande beaucoup d’« *engagement* » et d’« *attention* ». Pour d’autres, les changements fréquents au sein du projet entraînent des remises en cause profondes et sont considérés comme « *usants* ». La capacité d’adaptation et la capacité à « *bricoler* » (dans le

sens de Lévi-Strauss, 1962) apparaissent alors comme des compétences centrales pour travailler au sein d'El Camino.

« [...] si t'adhères pas à [*ce projet*], ben tu restes sur le côté quoi, tu ne peux pas suivre. Parce qu'au bout d'un moment c'est trop de choses, trop de, ça demande un engagement, ça demande [...] beaucoup d'attention et de remise en question, si t'es pas capable de le faire, ben tu ne peux pas suivre le projet non plus quoi. Parce que c'est trop, ça remue trop sinon je pense. » (Mu_F4)

Si El Camino n'est pas limité dans le temps *a priori*, comme le sont les projets habituellement soutenus par Démos, il n'en apparaît pas moins comme un projet temporaire. En effet, son évolution au rythme des saisons et sa reconstruction permanente questionnent à la fois sa pérennité et sa trajectoire. El Camino est aujourd'hui un projet sensiblement différent de celui qu'il était à l'origine et on peut s'interroger sur son horizon, sans cesse « sur le fil du rasoir », qui le remet en question non pas forcément dans son existence, mais dans sa forme. Cette trajectoire est en grande partie liée à son caractère « apprenant ». Il évolue sans cesse, orienté par ses acteurs et leur capacité de pensée et d'action collective. La réflexivité est alors centrale dans ce processus, c'est-à-dire lorsque les individus sont capables de « *produire une réflexion sur les actes collectifs auxquels ils participent, ce qui est générateur d'identité collective créatrice de sens et de solidarité.* » (Schaller, 2007, p. 1). C'est par cette réflexivité que le projet « apprend » et se transforme, mais aussi par les échanges de connaissances et de pratiques qui créent des « *intelligences collectives* » (*ibid.*, p. 2) basées sur l'expérience et qui favorisent l'articulation entre savoirs formalisés et savoirs de l'expérience. Néanmoins, ces « *intelligences collectives* » se déploient davantage dans les équipes dans lesquelles prévalent l'horizontalité et la co-construction. Dans le cas d'El Camino, la réflexivité des acteurs est importante, mais le manque d'horizontalité dans la gestion du projet limite sans doute le partage de connaissances en minimisant l'importance des savoirs de l'expérience, au profit de l'action et des savoirs de la direction.

Enfin, le troisième élément constituant El Camino comme projet hybride renvoie à son caractère instable. Celui-ci est déjà en partie démontré par son instabilité temporelle qui le constitue en projet nécessairement temporaire dans sa forme car évolutif, par essence, du fait d'une réflexivité permanente des acteurs qui le pilotent. Mais cette instabilité revêt aussi d'autres caractéristiques, notamment dans le questionnement même du projet pédagogique.

1.3.3/ Un projet instable : les doutes et les questionnements des intervenants face à la pédagogie

Pour définir le projet El Camino, les intervenants du champ musical ont évoqué les différentes dimensions qui caractérisent le projet, mais également son évolution dans le temps. El Camino est un objet en mouvement qui continue de se transformer année après année et, nous l'avons vu, ce récit est empreint d'émotions fortes et contrastées (avec un choc la première année, suivi d'émotions de plus en plus positives). Le caractère apprenant d'El Camino et son renouvellement permanent nous ont conduit à le lire comme un projet

temporaire. Si cette dimension renvoie également à une forme d'instabilité, nous souhaitons dans cette partie évoquer d'autres formes d'instabilité rencontrées au fil des entretiens.

Le fait de définir le projet El Camino a aussi été l'occasion, pour les enfants et les intervenants, de partager les doutes et les questionnements qui ont émergé tout au long de leur expérience. C'est cette remise en question importante que nous associons au caractère instable du projet, car la nature de son évolution n'est pas prédéfinie. En effet, tout comme Démos, El Camino peut être considéré comme expérimental, ce qui comprend une part d'instabilité. Selon Deslyper *et al.* (2016), Démos constitue « *un espace d'“incertitudes structurées”* » ou « *d'“équilibre instable”* » (p. 48) puisque le dispositif n'est pas figé. Il peut d'une part être adapté au niveau local et varier en termes de partenariats, d'objectifs et de fonctionnement et, d'autre part, différer en fonction des ateliers puisque les intervenants ont une certaine marge de liberté sur le terrain.

Sans faire une liste exhaustive de toutes les réflexions qui sont apparues au détour des entretiens, nous constatons que ces dernières sont essentiellement liées à la pédagogie alternative proposée dans le cadre d'El Camino. Nous l'avons vu, les différentes dimensions qui composent la pédagogie d'El Camino ont été évoquées par tous les acteurs du projet et clairement identifiées. La pédagogie se base sur l'apprentissage collectif, l'oralité, l'intensivité des cours et des concerts réguliers dès les premiers mois de pratique instrumentale. Pourtant, ces dimensions suscitent des interrogations, des réflexions et un vécu plus ambivalent qu'il n'y paraît dans le premier niveau de discours.

1.3.3.1/ Le vécu des enfants face aux spécificités pédagogiques du projet

Dans le second niveau de discours, nous pouvons voir apparaître des nuances dans le discours des enfants, mais les spécificités pédagogiques du projet sont vécues de façon largement positive⁵⁵.

D'après les enfants, les cours collectifs permettent d'apprendre en s'amusant, de s'entraider, de se motiver et de progresser davantage car ils peuvent s'appuyer les uns sur les autres. Cette configuration permet également de faire de nouvelles rencontres et de développer des amitiés.

« [...] je trouve que c'est bien parce que comme ça, on peut mettre en commun et si on a des problèmes, les autres ils peuvent nous aider [...]. » (En_F3)

Néanmoins, 20% des enfants interrogés nuancent leur propos et font part de certains « bémols » liés aux cours collectifs. En effet, il peut parfois y avoir des tensions au sein du groupe ou un niveau sonore dérangent, mais ils précisent que ces désagréments sont ponctuels.

Quant à l'oralité, elle est associée au fait d'apprendre sans « prise de tête » :

⁵⁵ Le vécu des enfants vis-à-vis du projet et de la pédagogie sera développé dans le chapitre IV.

« [...] c'est de la musique sans se prendre la tête, fin... parce que par exemple au conservatoire y a du solfège, il faut faire des cours particuliers alors qu'à Camino, ben on ne fait pas de solfège. » (En_F21)

Comme nous l'avons déjà fait remarquer, il est important de souligner que la grande majorité des enfants n'a pas eu d'autres expériences d'apprentissage musical (en dehors de l'école) et qu'ils ne connaissent pas forcément l'existence de la formation musicale et des différences pédagogiques qui peuvent exister entre El Camino et une structure d'enseignement musical plus traditionnelle. La capacité réflexive portant sur l'oralité est donc inégale.

Concernant l'intensivité des cours, cette dimension est vécue positivement par les jeunes : cela permet de « *moins s'ennuyer* » et d'avoir « *une activité* ».

« [...] ça me permet un peu de me défouler et d'aller quelque part. Parce que de rester chez toi euh, c'est bien mais [...] mais j'aurais largement du temps et je m'ennuierais. » (En_M2)

« Et aussi depuis que je suis venue à El Camino, je m'ennuie moins. Parce qu'avant je m'ennuyais, j'avais rien à faire, enfin je n'avais pas d'activité et donc là, j'ai une activité. » (En_F5)

La fréquence des ateliers peut néanmoins susciter une appréhension lors du passage au collège mais, dans la grande majorité des cas, cette crainte se dissipe après seulement quelques semaines passées en sixième.

Pour finir, les concerts sont des moments clés pour les enfants qui les citent largement comme les meilleurs moments d'El Camino. Les représentations condensent des émotions fortes, parfois contradictoires (joie, fierté, stress...), mais offrent une forme de reconnaissance et sont considérées comme un moment de partage avec les proches. Les retours des parents et la fierté de l'entourage participent à la motivation et à l'envie de s'investir davantage dans le projet et de progresser.

Si la pédagogie singulière proposée dans le cadre d'El Camino est vécue positivement par les enfants, du côté des intervenants du champ musical en revanche, le vécu associé à la pédagogie s'avère plus contrasté et soulève certaines interrogations. Kaufmann (2016) rappelle qu'il est particulièrement intéressant de repérer les contradictions et les logiques qui divergent dans le discours. Ce travail d'identification peut donner au chercheur une clé d'interprétation et lui permettre ainsi de saisir, de façon plus fine, le sens des diverses composantes du discours. Nous allons donc mettre l'accent sur les questions et les doutes des intervenants.

1.3.3.2/ Les concerts et l'intensivité : un questionnement

Les concerts et l'intensivité font partie des spécificités pédagogiques d'El Camino. Si les intervenants en parlent largement dans leur définition et semblent adhérer à ces principes, ces derniers provoquent néanmoins des questionnements.

- **La place des concerts dans le dispositif**

Les concerts sont des moments clés dans le dispositif. Ils ont une portée symbolique pour les enfants, les familles, les intervenants et les partenaires (institutionnels et financiers) et sont largement médiatisés.

Néanmoins, pour les intervenants du champ musical, le vécu lié aux concerts est très ambivalent. Ce sont des moments qu'ils citent quasiment tous comme leurs meilleurs souvenirs. Ils sont décrits comme des « concentrés d'émotions » qui donnent du sens à l'enseignement et qui ont le pouvoir de les remobiliser autour du projet car ils vivent « *des moments de magie* » pendant les concerts.

« Alors moi les meilleurs souvenirs c'est les concerts au Zénith et le concert à la Philharmonie. C'est les trucs hyper exceptionnels. Le concert à la Philharmonie c'était... magique, c'était trop beau quoi. Ouais c'est... quand on les voit en concert sans nous, sans rien, c'est hyper beau. C'est ça le plus beau, c'est de les voir jouer. » (Mu_F6, 2019)

« Meilleur souvenir... je pense que les concerts, les concerts du Nouvel An par exemple, c'est des bons souvenirs parce qu'on voit la fierté qu'ils ont à être là, au Zénith... donc du coup, on est un peu satisfait quand même que le travail amène à ça quoi. » (Mu_F7, 2019)

« Le Zénith je pense, l'aboutissement [...]. Parce qu'il y a quelque chose en retour, c'est tout. Apprendre pourquoi on travaille, la récompense, c'est important parce qu'autrement on fait ça pour... pfff, tu vois. La récompense, montrer aux enfants qu'il y a quelque chose au bout de ce qu'on fait, tu vois, c'est important. » (Mu_F1, 2019)

Les concerts donnent un sens à l'enseignement et peuvent être considérés comme un « *aboutissement* » voire une « *récompense* ». Ce sont des moments où les intervenants du champ musical ont également un retour sur leur enseignement et peuvent être « *satisfaits* » d'eux-mêmes.

Cependant, les échéances et les exigences liées aux représentations prennent beaucoup de place dans les ateliers et viennent parfois à l'encontre des objectifs sociaux et du programme pédagogique élaboré par les intervenants : ils doivent « sauter des étapes » alors que les bases ne sont pas posées. Cela crée un tiraillement entre leurs propres attentes au niveau instrumental et les délais qu'il faut respecter.

« [...] le mois de janvier c'est sûr, [...] c'est trop tôt le mois janvier, c'est trop tôt musicalement quoi. Et on n'a pas le temps de le préparer comme ça devrait, voilà. » (Mu_M2)

« [...] y a eu des périodes où on jouait un peu partout, tout le temps, et pas le temps de fonder les morceaux. » (Mu_F6)

Au cours d'une année, les enfants jouent en général neuf fois en public. Si certains événements sont fixés de longue date et marquent symboliquement l'expérience El Camino de chaque enfant (les concerts du Nouvel An avec l'OPPB, les concerts de fin d'année en juin et les fêtes de quartier), les concerts organisés dans le cadre d'inaugurations – avec une visée

politique – suscitent de vifs débats. Quel est le sens pédagogique pour l'enfant ? Doit-on répondre à toutes les demandes et accepter de faire des « concerts-vitrine » ? Faut-il privilégier la quantité ou la qualité des représentations ? Doit-on mobiliser tout l'orchestre pour une prestation de quelques minutes ? Et si ce n'est pas le cas, quels enfants choisir pour le concert et pourquoi ? Une des intervenantes synthétise bien cette ambivalence :

« C'est quand même leur concert annuel [*le Zénith*] qui touche le plus de personnes et... et je crois que ça fait quand même partie du projet, fin... c'est une forme d'image, belle image un petit peu, comment dire ? Ouais... [...] on ne va pas dire commerciale, mais [...] image de marque quoi, mais ultra hyper importante. » (Mu_F5, 2019)

Les concerts sont des moments forts qui font partie de l'expérience El Camino, mais ils participent également à son « *image de marque* » et ont des répercussions politiques. Bien que cette perspective soit plus ou moins acceptée et comprise par les intervenants, les concerts et la construction d'une « *belle image* » font partie du projet et semblent nécessaires à différents niveaux : fédérer le groupe, donner du sens à l'exigence de l'enseignement, mais aussi être visible sur le territoire, multiplier le nombre d'investisseurs et de mécènes, etc. Cette dimension politique du projet est très présente au quotidien, mais elle est souvent mal vécue par les différents intervenants. Ce sentiment de malaise fait ainsi écho à de nombreuses recherches critiques relatives à El Sistema et à une possible récupération politique du programme (Baker, 2014 ; Fink, 2016 ; Majno, 2012).

Pour finir, les concerts sont aussi vécus, par certains intervenants du champ musical, comme des moments d'évaluation : leur pupitre doit être performant. Ils se sentent alors jugés par le chef d'orchestre et la direction et se retrouvent « sous pression ». Ce dernier point nous a été livré en aparté et est souvent associé à des souvenirs douloureux (vives critiques après des périodes de concert, dévalorisation, etc.).

- **L'intensivité : emploi du temps et notion de plaisir**

El Camino est une structure qui réunit en moyenne 163 enfants et 30 professionnels. L'organisation est donc un point important, qui prend beaucoup de place dans les réunions et suscite de nombreux échanges, voire des tensions dans l'équipe, et entraîne de nouveaux ajustements chaque année. Si certains progrès concernant l'organisation sont soulignés, il y a toujours des problèmes de communication et un équilibre qui ne semble pas trouvé. Les intervenants du champ musical évoquent en effet le changement des créneaux horaires chaque année, les concerts et répétitions qui s'ajoutent à la dernière minute, l'organisation tardive des stages... L'emploi du temps ne se révèle pas toujours évident à gérer pour les intervenants :

« [...] je jongle avec les horaires. Parce que les horaires du Camino sont d'une incompatibilité incroyable avec les écoles de musique. Ils me bouffent le mercredi après-midi. » (Mu_M2)

Les horaires d'El Camino semblent difficilement compatibles avec un emploi du temps de professeur dans d'autres écoles de musique ou au conservatoire, ce qui entraîne beaucoup

de fatigue et des choix car certains intervenants ne peuvent pas venir tous les jours à l'association ou doivent diminuer leurs heures dans les autres écoles. Le manque d'anticipation est également souligné : « *on va user les gens !* » dit un des intervenants à ce sujet.

Quant à l'intensivité des cours, cette dimension suscite des réflexions plus globales, presque philosophiques, sur l'enseignement musical et sur l'équilibre difficile à trouver, entre exigence et plaisir. Quelle place peut occuper la musique dans la vie de l'enfant ? Comment faire pour que, à El Camino, l'apprentissage de la musique reste un plaisir ?

« En fait c'est quoi la musique aujourd'hui quand tu proposes ça un enfant aussi ? [...] Alors bon, moi évidemment je souhaite à tout le monde de faire de la musique parce que je suis heureuse d'en faire aujourd'hui et de pouvoir m'éclater dans mon métier, mais c'est dur. C'est dur cette exigence et cette discipline aussi tôt et voilà, pour que ça reste le plaisir de jouer... Donc Camino, [...] me fait réfléchir à ça un peu tous les jours. Comment ne pas et les emmerder ici à Camino quand on leur dit d'être juste sur la main gauche, de tirer l'archet droit et comment faire pour qu'un gamin commence la musique et, effectivement, s'éclate quoi ? Soit content de dire "moi je fais de la musique". » (Mu_F10)

Les intervenants du champ musical interrogent ici l'intensivité et l'exigence qui est demandée à El Camino. Ils sont attentifs à l'équilibre – parfois fragile – entre exigence et plaisir. Selon eux, faire de la musique à El Camino doit rester avant tout un plaisir.

Au final, ces dimensions pédagogiques restent au stade du questionnement puisque les intervenants ont, en réalité, peu de marge de manœuvre sur ces points. Ils sont le signe d'une certaine réflexivité de la part des intervenants du champ musical qui s'interrogent, par exemple, sur la place que la musique peut prendre dans la vie de l'enfant ou encore sur les bénéfices des concerts réguliers.

1.3.3.3/ La pédagogie collective et l'oralité : petits arrangements

Les concerts et l'intensivité sont donc des principes pédagogiques sur lesquels les intervenants n'ont pas de prise. En effet, ils relèvent de l'organisation générale qui leur est imposée par le cadre du projet et la direction. En revanche, la pédagogie collective et l'oralité relèvent de la sphère de l'atelier au sein duquel les intervenants du champ musical ont une certaine liberté et peuvent composer.

- **La pédagogie collective : valable sur le long terme ?**

La pédagogie collective est une des grandes spécificités de l'enseignement proposé à El Camino. Si les intervenants du champ musical ont pu faire l'expérience de ses avantages et gagner en sérénité pour gérer leur classe, plusieurs d'entre eux soulignent néanmoins les limites du groupe.

« C'est vraiment très intéressant et le fait d'enseigner la pédagogie de groupe plutôt que le vis-à-vis, le face-à-face pédagogique c'est... Je trouve que c'est très intéressant, mais le face-à-face pédagogique pour moi est très... Enfin, on ne peut pas, on ne peut pas faire sans un face-à-face pédagogique. Aussi, voilà. » (Mu_F1)

« Je pense que c'est complémentaire de toute façon les deux pédagogies, individuelle ou de groupe, il ne faut pas limiter je pense, mais bon après chaque système a ses avantages et ses inconvénients. » (Mu_F7)

Ils considèrent les pédagogies collectives et individuelles comme étant complémentaires. Lorsque l'enfant avance dans son apprentissage et atteint un certain niveau instrumental, il paraît important qu'il ait aussi des cours en « *face-à-face* » afin d'« *affiner la technique* » (Mu_M1). Certains intervenants se disent alors « *frustrés* » lorsque les enfants qui progressent rapidement sont limités par le rythme du groupe. D'après certains intervenants, la complémentarité des cours individuel et collectif pourrait d'ailleurs être concrétisée par un partenariat avec le conservatoire.

« C'est vrai qu'à terme, peut-être, il faudra réussir – je ne sais pas si c'est possible et si c'est ce que souhaitent les dirigeants de chaque chose – faire en sorte qu'il y ait un vrai partenariat. Pour que les enfants qui aient fait trois ans ici par exemple et ben ils puissent continuer au conservatoire parce que j'ai peur qu'ici... bon on va voir, je ne sais pas quel va être l'avenir ici pour ceux qui vont continuer. Jusqu'où on va pouvoir les emmener en cours collectif ? Et si à chaque fois, chaque année, on rajoute des débutants dans le même groupe que des enfants qui ont deux, trois, quatre ans d'instrument, je me dis mais y'a un moment où il y a tellement de différence, comment on fait ? Moi je ne sais pas encore quelle est la solution à ça. » (Mu_F7)

Mu_F7 interroge les objectifs pédagogiques pour les jeunes qui restent plusieurs années à El Camino : jusqu'où peut-on les emmener en cours collectif et comment gérer l'hétérogénéité des groupes sur le long terme ? Le partenariat avec le conservatoire pourrait alors être une solution et donner une perspective aux enfants qui souhaitent continuer à jouer de la musique. Cela correspond au système de « passerelle » qui a été mis en place dans Démos. À El Camino, une passerelle a également été proposée aux enfants volontaires l'année qui a suivi nos premiers entretiens (lors de la quatrième saison), mais ce dispositif touchait peu d'enfants et n'a pas eu le succès escompté. Il avait été pensé comme un partenariat qui pouvait aller dans les deux sens : les enfants d'El Camino désireux de découvrir les cours individuels et la formation musicale pouvaient aller au conservatoire et les élèves du CRD de Pau souhaitant pratiquer la musique en orchestre, pouvaient également venir à El Camino. Si vingt enfants d'El Camino ont choisi de faire cette expérience, aucun élève du CRD n'est venu. Le partenariat n'a pas été renouvelé l'année suivante⁵⁶.

La question des objectifs pédagogiques d'El Camino se retrouve alors dans différents entretiens et la pédagogie collective proposée au sein du projet ne semble pas adaptée, par exemple, à la formation de musiciens professionnels.

⁵⁶ Les relations avec le CRD de Pau ont encore évolué depuis la fin de notre contrat CIFRE, mais nous ne développerons pas ce point ici car nous n'avons pas assez d'éléments pour le faire.

« Parce que Camino ne visera jamais à remplacer le conservatoire et inversement parce que c'est pas les mêmes objectifs [...]. Je ne sais pas si tu fais que le Camino, tu ne peux pas forcément devenir musicien professionnel quoi, y a un moment où il faut passer aussi par des cours particuliers parce qu'il faut affiner la technique et tout ça... » (Mu_F4)

La pédagogie collective est ainsi largement plébiscitée par les intervenants du champ musical pour l'initiation musicale, mais elle semble présenter des limites sur le long terme et n'est pas considérée comme une réelle alternative à l'enseignement individuel. Ce constat rejoint celui de Havard Duclos et Lozano (2020) dans leur rapport d'étude portant sur Démon Brest. Si la pratique collective peut être source de motivation et de valorisation pour les enfants, elle est plutôt vécue en « *demi-teinte* » par les intervenants « *du fait de la relative fragilité dans la maîtrise instrumentale individuelle* » (p. 31). Ce manque de conviction vis-à-vis de la pédagogie collective comme voie possible pour une éducation musicale de qualité interroge : comment enseigner à un groupe si on ne croit pas aux potentialités de ce modèle ?

Toujours au sujet de la pédagogie collective, les intervenants du champ musical insistent également sur leur manque de formation et d'expérience dans ce domaine.

« C'est très difficile je trouve à appréhender la notion de travail de groupe surtout quand on a eu aucune formation, aucune notion et que notre apprentissage n'a jamais été tourné là-dessus. J'ai toujours eu des cours individuels, je... je ne suis pas contre les cours individuels, je trouve que c'est une très bonne chose, pareil pour les cours de groupe, chaque chose à... mais quand on a été éduqué d'une certaine façon, c'est difficile d'éduquer d'une autre façon complètement quoi. » (Mu_M6)

« Voilà le fait de travailler en groupe aussi parce que quand tu enseignes à la base, tu n'enseignes pas en groupe, donc du coup j'avais de l'appréhension quant à mon savoir. Est-ce que j'allais pouvoir l'utiliser et le mettre en valeur d'une bonne façon ? Pour que ça passe avec des enfants très différents et un cadre différent et un fonctionnement différent puisque là c'était en groupe quoi, en gros groupe, alors qu'on est habitué à de l'individuel. » (Mu_F6)

Les intervenants du champ musical ont eux-mêmes eu des cours individuels pendant leur formation et, bien qu'ils soient intéressés par les pédagogies collectives, ils interrogent leur capacité à se dégager de leur formation initiale pour proposer un nouveau modèle pédagogique. Ils ne remettent pas en cause l'enseignement qu'ils ont reçu au conservatoire (à l'exception d'un intervenant), mais ils sont suffisamment réflexifs pour reconnaître qu'ils manquent de repères pour transmettre la musique de façon vraiment différente.

Sur le terrain, la capacité à enseigner à un groupe apparaît alors inégale et varie en fonction des intervenants, de leur expérience professionnelle et de leur sensibilité. Les cours collectifs se révèlent hétérogènes et la dynamique groupale est plus ou moins utilisée. Certains intervenants du champ musical ne fonctionnent qu'en groupe : leurs exercices sont collectifs et les jeux musicaux qu'ils mettent en place incluent toujours plusieurs élèves. Les enfants sont rarement inactifs et les commentaires s'adressent au groupe – bien que quelques conseils et corrections spécifiques puissent être faits en individuel. *A contrario*, d'autres intervenants privilégient les exercices individuels : la consigne est adressée à l'ensemble des

enfants puis ils doivent jouer à tour de rôle et l'intervenant les corrige un à un. Si cette méthode peut être pertinente à certaines étapes de l'apprentissage, les enfants sont souvent inactifs, ce qui peut entraîner une baisse de motivation, d'implication et déboucher sur des problèmes de discipline. L'atelier se termine souvent par une répétition commune, mais le groupe est en réalité peu sollicité dans son ensemble. Les intervenants du champ musical ne sont alors pas forcément conscients de la place de l'individuel dans leur cours et ont l'impression que chaque enfant a la possibilité de participer en écoutant, en corrigeant un camarade, mais cette capacité d'implication demande, selon nous, de la maturité et de l'ancienneté au sein du dispositif. Quant à l'oralité, c'est également une dimension pédagogique qui est appliquée de façon variable dans les ateliers.

- **L'oralité : juste une illusion ?**

L'initiation à la musique au sein d'El Camino se fait sans solfège : les enfants commencent ainsi par la pratique instrumentale et ne découvrent la théorie qu'à partir de la deuxième année. Frédéric Morando répète souvent que « *les enfants commencent à parler avant d'apprendre à lire et à écrire* ». En suivant cette logique, la pratique de l'instrument doit donc précéder l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de la musique pour avoir du sens aux yeux de l'enfant. Si ce point est clairement mis en avant par la direction, les intervenants du champ musical semblent moins à l'aise avec ce sujet et sont peu nombreux à l'évoquer dans leur définition du projet. Tout comme la pédagogie collective, l'oralité semble en effet présenter des limites.

« C'est un apprentissage qui a ses limites aussi, je pense, il arrivera un moment où les gamins devront apprendre à lire, ça c'est clair hein, on sera obligés. » (Mu_M1)

Cette méthode d'apprentissage permet de développer des qualités indispensables pour devenir un « bon » musicien, telles que l'écoute, la mémoire, une conscience accrue des sensations corporelles et de la pulsation, mais l'apprentissage de la lecture semble cependant indispensable à un certain niveau. L'introduction de la lecture dans les ateliers questionne d'ailleurs beaucoup les intervenants : comment et quand faut-il introduire la lecture ?

Pour les intervenants du champ musical, le fait d'enseigner sans s'appuyer sur des partitions les éloigne de ce qu'ils ont connu en tant qu'élève et en tant que professeur, ce qui les met dans une position inconfortable. L'introduction de la théorie musicale se fait finalement de façon hétérogène dans les ateliers. Certains intervenants l'abordent rapidement alors que d'autres attendent plusieurs mois (voire années) avant de travailler avec une partition. Autrement dit, ils se prêtent plus ou moins au jeu de l'oralité et se laissent plus ou moins déstabiliser par cette nouvelle façon d'appréhender l'instrument. Nous voyons ici apparaître une tension entre l'intérêt qu'ils peuvent avoir pour ce type de pédagogie et sa mise en pratique en atelier. L'expérience au sein d'El Camino se révèle alors très disparate et assez éloignée du discours public.

1.3.3.4/ L'atelier : des pratiques variables voire discordantes

Si le caractère instable d'El Camino est lié, selon nous, à sa capacité d'évolution et à la posture réflexive de ses acteurs, l'instabilité est également intrinsèquement liée à la conduite de projet. Des tensions peuvent en effet apparaître entre une intentionnalité directrice et « *un processus incertain frotté aux réalités* » (Jaquet, 2014, p. 408). L'action sur le terrain relève alors du « *bricolage* » (au sens de Lévi-Strauss, 1962) et peut se révéler en décalage avec les finalités prédéfinies. Dans sa thèse, Laure Jaquet (2014) écrit :

« La stabilité et l'instabilité issues de la pratique des valeurs participent au mouvement du projet entre l'intention orientant et dirigeant le projet vers une finalité et la confrontation à la réalité pour le réaliser. L'écart à réduire entre intention et réalisation correspond à l'incertitude constitutive du projet, et renvoie à l'enjeu de l'action par projet d'articuler le PRO et le JET. » (p. 439)

L'instabilité traduit donc aussi l'écart qui existe entre l'intention et l'action. Le projet hybride, bien que conçu en amont, doit se confronter au terrain et à ses réalités.

Dans le cadre d'El Camino, le discours des acteurs est relativement homogène et les grands principes pédagogiques semblent partagés. En revanche, la pratique sur le terrain est, elle, hétérogène et entraîne des tensions, des doutes et un vécu plus contrasté. Certains ateliers se révèlent alors assez éloignés du « modèle-type » présenté dans les médias et par Démos. L'hétérogénéité des pratiques peut être, en partie, liée à la diversité des profils des intervenants du champ musical qui enseignent à El Camino. Certains sont musiciens à l'OPPB, d'autres donnent des cours en école de musique ou au conservatoire ou sont dumistes (c'est-à-dire titulaire d'un DUMI). Ils ont une expérience très variable de l'enseignement musical, de la pédagogie collective et de la pratique orchestrale. Bien qu'ils soient tous favorables à l'innovation pédagogique, « *il apparaît que, selon leur parcours musical et professionnel, tous ne sont pas également dotés pour la mettre en œuvre* » (Deslyper et al., 2016, p. 73). Passée une phase d'initiation collective et sans solfège, certains souhaitent revenir à un enseignement plus traditionnel au nom de la qualité de l'enseignement, mais n'est-ce pas aussi une volonté – plus ou moins consciente – de revenir à des méthodes d'apprentissage rassurantes et familières et de préserver ainsi son identité professionnelle ? Ce point sera plus particulièrement développé dans le chapitre suivant.

Havard Duclos et Lozano (2020), mettent aussi en avant le vécu contrasté de certains intervenants de Démos qui sont également professeurs au conservatoire. Certains sont en effet « *sensibles aux progrès rapides des enfants, en termes de sens musical, d'engagement et d'aisance pour oser jouer réellement en public, d'inventivité, de mémorisation* » (p. 28) alors que d'autres éprouvent une certaine « *frustration par rapport à la formation des élèves comme instrumentiste et musicien* » (*ibid.*, p. 27). Selon elles, cette frustration est encore plus présente dans les pupitres de cordes « *où l'apprentissage de l'instrument est plus ingrat les premières années* » (*ibid.*, p. 27). Elles concluent : « *la comparaison avec leurs élèves du Conservatoire les conduit à douter des compétences comme instrumentistes de leurs jeunes élèves Démos, du fait notamment d'une maîtrise technique plus fragile (les "bases")*. » (*Ibid.*, p. 27).

Les questionnements et les doutes des intervenants du champ musical viennent ainsi renforcer l'instabilité du projet qui n'évolue pas seulement au fil du temps, mais aussi au fil des réflexions et des remises en question. Le projet apparaît alors instable, pas seulement au niveau temporel, mais traduit aussi un décalage entre le *pro* et le *jet*, entre l'élaboration du projet et son application sur le terrain.

❖ En résumé...

L'objectif de cette partie était d'éprouver l'hypothèse selon laquelle El Camino serait un projet hybride. Les concepts d'hybride, d'hybridation et de projet apparaissent particulièrement pertinents pour penser la complexité d'El Camino et ses différentes dimensions. En effet, si l'hybridation a toujours existé, elle est maintenant associée à la post-modernité et aide à mieux saisir les situations complexes, « *dans un environnement en mutation rapide où le changement est devenu la règle et la stabilité l'exception.* » (Gwiazdzinski, 2016, p. 13).

En partant de la définition de l'hybride de Gwiazdzinski (2016), nous avons dégagé trois caractéristiques essentielles de ce concept : l'hybride est hétérogène, temporaire et instable. Les entretiens de recherche ont alors été analysés en nous servant de cette grille de lecture et il s'avère qu'El Camino peut effectivement être lu à travers ce prisme, même si certaines de ces dimensions sont largement imbriquées.

C'est un projet **hétérogène** et complexe qui ne peut pas être réduit à une seule dimension. Le projet se construit en effet à l'interface entre différents champs professionnels et domaines d'action (artistique, culturel, social et politique). Il mobilise ainsi des acteurs et des partenaires variés qui ne sont, habituellement, pas voués à collaborer et travailler ensemble dans d'autres contextes.

Dans le discours des acteurs, deux dimensions ressortent particulièrement : la dimension musicale et la dimension sociale d'El Camino. La première est évoquée clairement par tous les protagonistes : le projet permet de découvrir la musique et de jouer en orchestre. L'apprentissage de la musique s'appuie alors sur une pédagogie spécifique reposant sur quatre principes : des cours collectifs, l'oralité, l'intensivité et des concerts dès les premiers mois de pratique. La dimension sociale s'avère en revanche moins consensuelle et chaque acteur semble y associer des objectifs différents. Trois points sont néanmoins partagés par tous : El Camino est un outil de démocratisation culturelle, le projet favorise les rencontres et l'intégration sociale et pour finir, son objectif va au-delà de l'apprentissage instrumental (le projet favorise, entre autres, la transmission de valeurs citoyennes et l'épanouissement de

l'enfant). L'hétérogénéité transparaît également dans le vécu et la verbalisation de ce vécu par les acteurs du quotidien (enfants et intervenants du champ musical).

La dimension **temporaire** du projet est liée à sa remise en question permanente qui le renouvelle chaque année. Si ces évolutions sont liées à une réflexivité importante de la part de la direction qui ajuste son mode de fonctionnement, El Camino évolue de façon considérable tous les ans, ce qui conduit à en faire un projet finalement temporaire. Ainsi ce n'est pas tant dans la définition temporelle du projet que se situe son caractère éphémère, mais plutôt dans le fait qu'il n'a aucun horizon temporel et qu'il ne se fige jamais dans sa forme⁵⁷. Temporaire et instable s'imbriquent donc ici largement. Ces dimensions sont particulièrement perceptibles lorsqu'on s'attache au second niveau de discours. El Camino apparaît alors comme un projet « mouvant » qui provoque un vécu et des émotions variables d'une année à l'autre. Si l'ambiance générale semble s'apaiser, l'équilibre reste cependant fragile. Les enfants évoluent positivement, les groupes trouvent leur dynamique, mais le projet, en construction permanente, est chaque année confronté à de nouvelles problématiques, ce qui entraîne un réajustement du fonctionnement et des pratiques. Si l'aspect évolutif du projet traduit une certaine forme de réflexivité de la part de la direction, ces changements fréquents sont vécus de façons différentes par les intervenants du champ musical. Pour certains, le fait de se remettre en question et d'adapter sa pédagogie est inhérent à l'enseignement alors que pour d'autres, ces changements entraînent des remises en question profondes qui peuvent être déstabilisantes et épuisantes.

Enfin, c'est un projet **instable** et expérimental. L'instabilité d'El Camino est associée à la capacité réflexive de l'équipe et de la direction et à leur volonté d'ajuster sans cesse le projet. L'instabilité est donc en partie incarnée par la temporalité précédemment évoquée. Mais elle est aussi liée au projet lui-même et à ce que les acteurs en font, à l'écart entre le *pro* et le *jet* évoqué par Boutinet. Bien que le discours sur El Camino soit relativement homogène et que les grands principes pédagogiques semblent faire l'unanimité, la pratique sur le terrain apparaît plus variable. En effet, si les concerts et l'intensivité des ateliers entraînent seulement des questionnements chez les intervenants (qui n'ont pas réellement de prise sur ces dimensions), la pédagogie collective et l'oralité font partie du quotidien de l'atelier et peuvent être appliquées différemment selon les intervenants et leur expérience. Les pratiques pédagogiques peuvent donc être variées et la stabilité supposée du projet, véhiculée par le « modèle-type » communiqué par la direction et les médias, est en partie déstabilisée par les pratiques hétérogènes des intervenants auxquelles nous avons accédé à travers le second niveau de discours révélé par les entretiens compréhensifs menés durant notre immersion.

Il apparaît ici, et la lecture par l'hybridation nous a permis de le révéler de façon plus précise, que le terme de « projet » semble tout à fait adapté à El Camino. C'est un objet en perpétuel mouvement qui allie deux éléments : le *pro* de la conception et le *jet* de la mise en

⁵⁷ Les évolutions récentes, que nous n'analyserons pas en détail dans cette thèse mais que nous aborderons dans l'épilogue, témoignent de cette évolution qui conduisent vers un projet différent, dont le caractère hybride évolue, laissant penser que le projet initial est tellement transformé qu'il a laissé la place à un autre, sans doute hybride lui-aussi comme nous le verrons, mais singulièrement différent.

œuvre (Boutinet, 2012). Mener un projet suppose alors de réguler l'écart entre la théorie et la pratique, en articulant le *pro* et le *jet*. El Camino se fabrique ainsi sur le terrain, en s'ajustant à la réalité et à ses contraintes.

Qualifier El Camino de « projet hybride » permet ainsi de souligner son caractère hétérogène, temporaire et instable et aussi sa construction permanente dans une relation dialectique entre le modèle pensé et l'action menée. Boutinet (2012) souligne d'ailleurs le fait que l'hybridation et le projet « relèvent de processus similaires à travers un travail de transformation que l'un et l'autre opèrent en vue de la création d'un nouvel existant. » (p. 7). L'emploi et l'analyse du terme « projet hybride » permettent ainsi d'appréhender – en partie – la complexité d'El Camino.

Considérer El Camino comme un projet hybride permet également de mieux comprendre son positionnement institutionnel. En effet, l'hybridation organisationnelle est particulièrement intéressante et stratégique pour la direction : « la position de l'organisation entre deux mondes est précisément ce qui lui permet de jouer sur deux tableaux » (Buffat, 2014, p. 85). Les acteurs peuvent ainsi revendiquer « des appartenances différentes en fonction des situations et des enjeux auxquels ils sont confrontés, autant de stratégies ou jeux identitaires leur permettant de s'adapter à leur environnement et de légitimer leur propre existence. » (*Ibid.*, p. 84). El Camino peut ainsi jouer simultanément la carte du social et la carte du musical et tirer profit de chaque domaine pour multiplier les partenaires, les sources de financement, les acteurs sur le terrain et « séduire » les familles et enfants qui peuvent se retrouver, se reconnaître dans le projet pour des raisons différentes.

Par ailleurs, le projet s'inscrit dans une volonté de questionner l'ordre établi, les structures et les méthodes d'enseignement traditionnel, ce qui correspond au processus d'hybridation. « Les acteurs de l'hybridation sont souvent ceux qui contestent les modèles hérités, cherchent à franchir les frontières, à dépasser les bornes, à transgresser et à innover pour s'adapter à de nouveaux contextes, anticiper ou résister. » (Gwiazdzinski, 2016, p. 323). Cet aspect anticonformiste correspond à El Camino qui est considéré, dans le discours de ses acteurs, comme un « *ovni* », original et unique, qui ne rentre pas dans les cases. Ce n'est pas une structure sociale, mais ce n'est pas non plus une école de musique ou un conservatoire et cette volonté de dépasser les cadres préétablis permet de réunir des professionnels de différents horizons, de « fabriquer » une pédagogie sur le terrain et de s'adapter ainsi aux enfants et aux besoins du groupe.

La mobilisation des concepts d'hybride et de projet met donc en lumière les enjeux de l'hybridation, à savoir la créativité et l'innovation (*ibid.*). L'hybridation permet de dépasser les dichotomies anciennes en favorisant les rencontres inédites et les nouvelles pratiques. Le défi est bien de :

« [...] favoriser les diversités par l'interpénétration de mixités dans différents domaines et à différentes échelles, ainsi que par des modes de vie et pratiques interactifs, amenant à dépasser d'anciennes dichotomies et à résister à des homogénéisations toxiques, dans une quête de symbioses régénératrices. » (Younès, 2016, p. 68)

Le mélange entre différents champs professionnels permettrait d'ouvrir le champ des possibles, de renouveler les pratiques des professionnels et de favoriser la créativité puisque ce type de projet offre aux acteurs de nouvelles occasions d'interaction et renouvelle leur capacité à agir. Bazin (2013), qui s'intéresse à « *l'art-social* », donne ainsi l'exemple des ateliers artistiques dans les milieux populaires. D'après lui, dans le cadre de ces ateliers hybrides, l'artiste permet au travailleur social de s'impliquer autrement et de retrouver une forme de créativité et réciproquement, l'artiste « *peut être amené à décaler son point de vue dans le sens du processus collectif d'un travail artistique* » (p. 7). C'est finalement « *le croisement de ces visions qui fait de notre réalité une situation commune d'où nous pouvons tirer une expérience partageable* » (*ibid.*, p. 7).

Pour finir sur cette question, il faut garder à l'esprit les critiques d'El Sistema formulées par Baker et Bull quant au romantisme un peu dérangeant du discours et à l'œuvre uniformisante d'El Sistema. En effet, si le projet questionne bien un certain ordre établi, il le fait en utilisant des vecteurs renvoyant tout de même à un ordre et une pensée dominants. Ceci augmente la complexité du projet car en déconstruisant un modèle (le conservatoire), il en conforte un autre (l'orchestre) dont l'héritage, l'incarnation de la hiérarchie et la puissance normative ne sont plus à démontrer. Cette complexité renforce l'intérêt que l'on peut porter à ce projet en tant que chercheur car s'il fait bouger certaines lignes, il participe également d'une forme d'homogénéisation culturelle élitiste autour de la musique classique et de sa forme orchestrale.

Afin de poursuivre notre cheminement pour mieux appréhender le projet El Camino et tenter de le définir, nous allons maintenant nous intéresser au lieu dans lequel il prend place. La « maison Camino », *dixit* les intervenants et les enfants, est en effet un lieu singulier, dédié au projet et c'est également une des spécificités paloises.

2/ EL CAMINO COMME TIERS-LIEU : UN LIEU HYBRIDE POUR ACCUEILLIR UN PROJET HYBRIDE

Nous venons d'analyser El Camino à travers son caractère hybride. Ce dernier intervient essentiellement dans la confrontation de son double objectif musical et social et de son vécu par les acteurs. Cette lecture nous a permis de dépasser l'objet El Camino pour nous intéresser au projet dans son hybridité. Mais une des spécificités d'El Camino réside aussi dans son environnement et dans le fait que, contrairement aux projets généralement soutenus par Démos, El Camino prend place dans un lieu, lui-même inscrit dans une géographie singulière.

Ces deux dimensions spatiales (lieu et territoire) sont importantes pour comprendre qu'il se joue là des choses bien au-delà de la musique.

Les acteurs d'El Camino se retrouvent chaque jour dans un lieu dédié à son activité et c'est une des grandes spécificités de ce dispositif. En effet, les dispositifs Démos prennent habituellement place dans des lieux qui ont déjà une identité et qui sont utilisés dans le cadre d'autres activités : soit sociales (centre social, MJC...), soit artistiques (conservatoire par exemple) ou scolaires (école, programme de réussite éducative). Les intervenants et les enfants se déplacent alors dans les différents environnements qui deviennent un lieu de musique, le temps d'un atelier. Nous supposons alors que les lieux où se déroule l'activité ont un impact sur le projet et le vécu des intervenants. Dans le cas où le projet se déroule dans un centre social, nous pouvons imaginer que les intervenants du champ musical se sentent comme invités. Dans le cadre des écoles, ce sont tous les intervenants qui se déplacent dans l'univers des enfants et enfin, au conservatoire, ce sont les intervenants du champ social et les enfants qui sont accueillis par les intervenants musiciens. À El Camino, d'une certaine manière, tout le monde est sur un pied d'égalité : tous les acteurs du projet se déplacent et personne n'est, *a priori*, dans son élément. Le « pas de côté » commence déjà par l'appropriation d'un nouvel espace et sa construction en tant que lieu.

Cette spécificité nous conduit à nous interroger sur l'importance de ce lieu et l'hypothèse que nous formulons à ce propos consiste à poser que le déroulement du projet dans un lieu dédié à son activité renforce son caractère hybride. Un lieu neutre favoriserait ainsi le mélange des champs d'activité et les alliances professionnelles.

Pour aborder et comprendre ce lieu dédié et ses effets, nous mobiliserons une notion très contemporaine, presque à la mode : le tiers-lieu. En effet, situé dans un espace intermédiaire qui n'est ni la maison ni l'école, dédié à de multiples activités et « habité » par des publics très différents, le lieu El Camino semble répondre aux caractéristiques essentielles d'un tiers-lieu. Dans cette partie, nous allons donc nous attacher à déterminer si El Camino peut être considéré comme un tiers-lieu et ce que cela produit. Mais avant d'être un tiers-lieu, la maison El Camino est un lieu.

2.1/ El Camino comme lieu

Le projet El Camino se déploie au sein d'un espace dédié que nous avons cherché à qualifier lors de nos entretiens avec les enfants et les intervenants du champ musical. Avant de le construire en tiers-lieu, la « maison Camino », comme elle est souvent désignée, s'identifie comme un lieu géographique. Le concept de lieu est particulièrement intéressant pour aborder la géographie du projet El Camino, c'est-à-dire la manière dont il s'inscrit dans l'espace et ce que l'espace lui fait, car en même temps qu'il se place dans un territoire (le quartier Saragosse), il s'inscrit dans les murs d'un bâtiment qui lui est propre et participe pleinement de ce qu'il s'y produit. Après un rappel de ce qu'apporte le concept de lieu en

géographie, nous présenterons cette maison et la manière dont nous avons recueilli la parole des acteurs sur cet objet singulier et habité par la communauté El Camino.

2.1.1/ Le concept de lieu en géographie

Durant une grande partie du XX^{ème} siècle, le lieu est resté dans l'ombre des concepts de milieu, de région, de territoire et d'espace. Puis, dans les années 1970, la *humanistic geography* se développe et élargit le champ d'étude de la géographie en introduisant des approches centrées sur l'expérience du sujet et son vécu subjectif (avec la prise en compte des représentations, croyances, valeurs et émotions). Le lieu devient alors « *un concept central de la géographie humaine contemporaine* » (Entrikin, 2003, p. 2). Stock (2004) souligne ainsi l'importance de ce concept : « *il faut reconnaître que tout ce que font les êtres humains est fait dans un lieu, à un lieu ou avec un lieu.* » (p. 5).

Pour ce concept, les notions de limite ou d'échelle, pourtant essentielles en géographie, ne sont pas pertinentes (Berdoulay et Entrikin, 1998). En effet, le lieu est considéré par Lussault (2003) comme « *l'espace de base de la vie sociale* » (p. 1). Selon lui, c'est la présence d'individus dans une configuration spatiale qui fait lieu et non pas la configuration spatiale en elle-même. Le noyau central du concept porte alors sur les interactions qui se déroulent au sein du lieu. « *Dans cette perspective, le sujet et le lieu deviennent inextricablement liés, au point qu'ils s'instituent mutuellement* » (Berdoulay et Entrikin, 1998, p. 115), c'est-à-dire que les individus vont transformer l'espace et que, de façon réciproque, ces transformations vont affecter « *ce qu'ils sont et ce qu'ils font* » (Entrikin, 2003, p. 3). Par conséquent, le lieu contient des caractéristiques fixes et d'autres qui peuvent changer en fonction des pratiques des individus et de leurs représentations spatiales, mais c'est un objet identifiable « *et éventuellement identificatoire* » (Lussault, 2003, p. 2). Le lieu est ainsi « *chargé de valeurs communes dans lesquelles peuvent potentiellement – donc pas systématiquement – se reconnaître les individus* » (*ibid.*, pp. 2-3).

Mathis Stock (2004) va dans le même sens en étudiant le « *rapport au lieu* » qui comprend, selon lui, les représentations et les pratiques. Les pratiques des lieux peuvent être définies par « *ce que font les individus avec les lieux* » (Stock, 2004, p. 4). Pratiquer les lieux, c'est en faire l'expérience. Cette définition va au-delà des questions de localisation et de fréquentation. Les lieux prennent sens dans l'action, « *en situation, dans un projet* » (*ibid.*, p. 2) et « *en fonction de l'intentionnalité qui anime les pratiques* » (*ibid.*, p. 3). Le lieu peut donc présenter une « *variabilité* » de significations puisque les individus qui le pratiquent sont différents et peuvent agir selon des objectifs variés. Un même lieu peut ainsi avoir un sens différent en fonction des individus et de leur projet : « *c'est en fonction de l'intentionnalité des pratiques que le lieu est interprété différemment* » (*ibid.*, p. 8).

Dans cette même perspective, Stock propose le concept d'« *habiter* ». Ce terme renvoie maintenant à un concept intégrateur plus large que celui de la simple résidence : habiter, ce n'est pas seulement se loger, mais aussi investir le lieu, lui donner du sens. Il comprend ainsi

les différentes manières de pratiquer un lieu. Les lieux peuvent ainsi être « *investis temporairement par les individus pour un projet* » (Stock, 2004, p. 9). Dans sa théorie, les individus deviennent alors des « *“habitants temporaires” de tous les lieux géographiques pratiqués* » (*ibid.*, p. 9). Ce concept s'avère particulièrement pertinent car il permet de tenir compte du vécu de l'individu, mais aussi d'aborder le thème de la transition mobilière. En effet, les individus sont de plus en plus mobiles, ce qui entraîne de nouvelles pratiques des lieux géographiques et une multiplication des lieux investis (Stock, 2004). Les chercheurs doivent ainsi répondre à de nouvelles problématiques : quels sont les lieux choisis et investis ? Comment sont-ils pratiqués, habités ?

D'un point de vue méthodologique, « [l]e lieu comme le sujet s'instituent et s'expriment sur le mode privilégié de la narrativité. » (Berdoulay et Entrikin, 1998, p. 119). Le récit fournit ainsi un moyen d'opérationnaliser le concept de lieu. Les entretiens menés avec les enfants et les intervenants du champ musical et leur façon de raconter la « maison Camino » doivent nous fournir les éléments de récit propre à construire cette maison en tant que lieu.

En résumé, le concept de lieu est précieux pour replacer le sujet au cœur de l'analyse spatiale et dépasser l'assignation territoriale imposée par la politique de la ville et ses zonages territoriaux qui semblent prégnants ici mais dont nous pensons nécessaire de nous départir dans nos analyses.

2.1.2/ La définition du lieu El Camino par les enfants et les intervenants du champ musical

La lecture territoriale pourrait sembler être la clé du problème pour situer le projet. En effet, la maison El Camino se situe dans le quartier Saragosse, un quartier dit « populaire » de la ville de Pau qui est aujourd'hui identifié comme quartier prioritaire au sens de la politique de la ville (Annexe 18). Cette position n'est pas neutre politiquement puisque, comme nous l'avons vu, le projet est affiché par les édiles comme un projet social. Il n'est pas neutre socialement non plus puisque les écoles associées sont rattachées pour l'essentiel au quartier en question.

Mais analyser sa position géographique au sein du quartier ne permettra pas d'aller plus loin que ce que nous aurions dit à propos d'un centre social ou d'un club de foot : « El Camino se situe au cœur du quartier dans lequel habitent les jeunes auxquels le projet s'adresse ». Et pourtant, dans le cas d'El Camino, c'est un peu plus complexe puisque le point d'entrée du lien entre le jeune et l'association est l'école. Pour les dimensions qui nous intéressent, ce prisme territorial s'avère finalement large, alors que les entretiens nous révèlent que ce qui se joue dans le rapport spatial se déroule essentiellement dans les plis les plus fins de l'espace, au sein même de la « maison ».

Le bâtiment est situé en marge du quartier Saragosse. Il est entouré de grandes barres d'immeubles à l'Ouest et au Nord et d'un quartier composé de maisons individuelles au Sud et à l'Est (Annexe 18).

Figure 10

Photographie d'un concert de fin d'année organisé dans le parc de la « maison Camino »



Crédit : David Le Doedic (2017)⁵⁸

Si nous « zoomons » un peu, et que nous cherchons à raconter son histoire, le projet prend place dans un ancien orphelinat – mis à disposition par les Filles de la Charité –, adossé à l'école Joyeux Béarn (une école maternelle et primaire privée). Les deux structures partagent un grand parc arboré et une salle, prêtée par l'école pour un des deux ateliers de violon. Le bâtiment d'El Camino est ensuite composé de nombreuses salles :

- Au rez-de-chaussée, cinq salles sont réservées aux ateliers musicaux et deux autres sont utilisées comme bureau et lieu d'accueil (pour l'équipe sociale et la coordinatrice administrative). L'ancienne chapelle de l'orphelinat – appelée « *la chapelle* » par l'ensemble des acteurs du projet – est d'abord utilisée comme salle d'atelier, mais c'est aussi un lieu où les enfants se rassemblent à la fin des ateliers, avant de repartir

⁵⁸ Le Doedic, D. et Ferrant, C. (2017). *El Camino, orchestre de jeunes*. Pau : Éditions Cairn.

avec leurs parents. Elle peut également servir de salle de répétition pour plusieurs pupitres ou de lieu d'accueil lors des stages.

- À l'étage, huit salles sont réservées aux ateliers (dont une fait partie de l'école Joyeux Béarn et est « prêtée » à l'association durant les heures d'atelier).

Figure 11

Photographie de la « maison Camino », 13 bis avenue de Buros à Pau



Source : Google Maps (août 2022)

Pour notre analyse sur le rapport au lieu, nous restons centrée sur l'espace clos autour des bâtiments et du parc arboré qui constituent ce que nous appelons, à la suite des acteurs usagers du lieu : la « maison Camino ». Afin de mieux saisir la place qu'occupe cet endroit pour les intervenants du champ musical et les enfants, nous nous sommes d'abord attachée à saisir la façon dont ils le définissent. Pour ce faire, les questions suivantes ont été posées lors des entretiens, menés en 2018 (Annexe 6) :

- *Comment pourrais-tu définir le « 13 bis avenue de Buros » à quelqu'un qui ne connaîtrait pas ce lieu ?*
- *Est-ce que cela a du sens pour toi que les cours soient dispensés à cet endroit ou le projet serait le même s'il prenait place dans un autre quartier ?*
- *Que ressens-tu quand tu arrives dans ce lieu ? Comment te sens-tu dans ce lieu ?*

Les enfants et les intervenants du champ musical commencent généralement par une description physique du lieu : c'est un grand bâtiment avec plein de salles et une chapelle. Ils insistent sur l'aspect pratique du lieu : chaque atelier a sa salle. Certains intervenants précisent

également que c'est un lieu « *qui a une histoire* ». Cet ancien orphelinat, qui a abrité les Filles de la Charité jusqu'en 2008, possède en effet une chapelle qui donne du caractère au lieu.

Dans les réponses des différents acteurs, trois fonctions du lieu apparaissent rapidement : c'est un lieu de musique, mais aussi un lieu de rassemblement et un lieu de rencontres.

Ces quelques éléments de réponse généraux viennent appuyer la démonstration de l'hétérogénéité des missions d'El Camino qui dépassent largement le cadre de l'apprentissage musical et orchestral. La maison El Camino abrite une grande partie des diverses activités proposées par le projet et chaque acteur s'inscrit dans cet espace avec sa propre sensibilité. Au-delà du concept de lieu, cet espace, situé dans l'*inter-*, dans l'entre-deux, au cœur de l'hétérogénéité du projet, nous amène à utiliser le concept de tiers-lieu.

2.2/ El Camino comme tiers-lieu ?

Avant toute chose, il est important de positionner notre réflexion dans le champ conceptuel et dépasser ainsi la mode du tiers-lieu actuel qui rend très confus les multiples objets qui en relèvent. Pour autant, la plus-value qu'apporte le concept de tiers-lieu à celui de lieu relève d'une complexité contemporaine véhiculée par ces nouveaux objets et permet de situer El Camino dans son temps. En approfondissant le concept de tiers-lieu, comme nous nous proposons de le faire dans ce second point, nous retrouvons l'hybridité évoquée précédemment. Ainsi, s'il constitue une clé de lecture opératoire du projet, ce concept serait à même de montrer que la « maison Camino » participe de la dimension hybride du projet en la complexifiant.

Pour commencer, considérons la graphie du concept de tiers-lieu. Dans la littérature, ce dernier s'écrit avec ou sans tiret. Nous privilégions ici l'écriture suivante : tiers-lieu. Elle permet, en effet, de renforcer sa valeur de concept à part entière et met en avant l'idée de « *relier, qu'il s'agisse des lieux, des personnes, des pratiques, des communautés... Il s'agit d'un trait d'union comme celui présent dans cette notion* » (Bohas, Faure et de Vaujany, 2017, p. 3). Maintenant que la forme est posée, intéressons-nous au fond.

En 1989, Ray Oldenburg – sociologue urbain américain – propose dans son ouvrage *The Great Good Place*, le concept de « *third place* » (troisième lieu), souvent traduit en français par « tiers-lieu ». C'est un environnement social alternatif, un entre-deux, un espace intermédiaire qui se situe entre le domicile et le lieu de travail (Bohas, Faure et de Vaujany, 2017 ; Idelon, 2018 ; Lhoste et Barbier, 2016). Dans cette perspective, la maison et les lieux de vie sont considérés comme les « premiers-lieux » alors que les lieux de travail, où les individus passent beaucoup de temps, constituent les « seconds-lieux ». Les « tiers-lieux » représentent alors « *des points d'ancrage de la vie communautaire qui favorisent des échanges plus larges et plus créatifs au niveau local et permettent ainsi d'entretenir la sociabilité urbaine.* » (Genoud et Moeckli, 2010, p. 28).

Oldenburg précise également les différentes caractéristiques que doit posséder un espace pour être considéré comme un tiers-lieu. Ces caractéristiques ont été reprises dans les articles de Wright (2016) et de Bohas, Faure et de Vaujany (2017). Nous les synthétisons ici :

1. Un terrain *neutre*, un espace public.
2. Un lieu *inclusif*, ouvert à tous et « où chacun peut se révéler dans sa singularité parce qu'il est considéré comme un égal dans la communauté » (Bohas, Faure et de Vaujany, 2017, p. 3).
3. Un *contexte de conversation* où chacun a le droit à la parole.
4. Un lieu *accessible* (physiquement et socialement).
5. Un ensemble de personnes coproduisent le lieu : ce sont les « *habitués* ». Ils donnent au lieu son caractère et son atmosphère.
6. Un *cadre discret et simple*.
7. Une *ambiance légère*, ludique, conviviale.
8. Une *maison hors de la maison* : c'est un environnement agréable où l'on se sent chez soi et qui procure aux gens « *un sentiment d'appartenance* » (Wright, 2016).

Les cafés, les salons de coiffure, les bibliothèques, les centres socioculturels, les jardins partagés ou encore les friches culturelles peuvent ainsi être qualifiés de « tiers-lieu ». Cependant, plus récemment, la notion de tiers-lieu a également été « *associée à la culture numérique et à l'innovation ouverte.* » (Lhoste, 2020, p. 15). Le tiers-lieu est alors utilisé, de façon plus ou moins discutable, pour qualifier les espaces de « *coworking* », les « *markerspaces* », les « *FabLabs* »⁵⁹, les « *living labs* » ou encore les « *media labs* » (Bohas, Faure et de Vaujany, 2017 ; Burret, 2013 ; Lhoste et Barbier, 2016 ; Scaillez et Tremblay, 2017 ; Suire, 2016).

Les tiers-lieux apparaissent alors comme « *des outils de socialisation concernant des acteurs peu enclins, pour de multiples raisons, à se connecter aux réseaux sociaux déjà instaurés dans le système d'action institutionnel* » (Dubus, 2009, p. 24). Ces espaces intermédiaires peuvent accueillir la diversité, les « *connexions inédites* » (selon l'expression de Burret, 2013) tout en préservant des liens équitables entre les différents acteurs (Bazin, 2013, 11 octobre). Le tiers-lieu qui se situe entre la maison et le lieu de travail, se révèle être un autre lieu de socialisation, « *générateur de communautés* » (Bohas, Faure et de Vaujany, 2017).

El Camino peut-il être compris à travers ce prisme ? Et qu'apporte le tiers-lieu à notre analyse du projet ? Nous allons nous appuyer sur les différents critères dégagés par Oldenburg pour proposer une lecture du projet El Camino et déterminer si le lieu où il prend place peut être considéré comme un tiers-lieu.

⁵⁹ Les FabLabs (abréviation des mots anglais *Fabrication Laboratory*) sont souvent étudiés dans la littérature scientifique relative aux tiers-lieux. Ce sont « *des plateformes de prototypage rapide d'objets physiques, "intelligents" ou non* » (Eychenne, 2012, p. 9).

2.2.1/ El Camino et les huit critères d’Oldenburg

Nous avons choisi de rassembler les points 2 et 4 – inclusif et accessible – car ces deux critères sont inextricablement liés dans le cas d’El Camino. La grille de lecture se compose donc de sept caractéristiques dont nous allons chercher la résonance dans les entretiens menés auprès des enfants et des intervenants du champ musical lorsque la question du lieu est abordée.

2.2.1.1/ Un terrain neutre, dédié à El Camino

Pour commencer, plusieurs intervenants du champ musical rappellent que c’est un lieu dédié à l’activité El Camino, ce qui n’est pas le cas dans les autres orchestres Démos. Ils considèrent cette configuration comme une chance.

« [...] on a la chance d’avoir un lieu dédié à El Camino, ce qui est une chose rare, même chez le projet Démos, c’est quelque chose qu’ils n’ont pas [...] et je pense qui est très important pour les enfants parce que c’est un petit peu leur refuge quelque part quoi. » (Mu_F5)

Le fait d’avoir un lieu dédié à El Camino permet aux enfants de trouver « *refuge* » dans ce nouveau lieu qui prend place hors du contexte scolaire et des centres sociaux fréquentés.

« Je sais que dans le projet Démos souvent, ce sont les profs qui vont dans des écoles, dans des collèges, voilà, des centres sociaux etc. Voilà, des lieux qui ne sont pas dédiés. Moi je pense que c’est hyper important que le lieu soit dédié à quelque chose comme ça. Un refuge. Pour certains, c’est important que ce soit aussi hors contexte scolaire, dans le sens où ce n’est pas... même si c’est pas leur classe, c’est pas une classe, c’est pas... c’est un autre endroit, c’est un peu un petit îlot. Un petit îlot au milieu du quartier quoi. » (Mu_F9)

Ici, Mu_F9 insiste sur la dimension de « *refuge* » et sur le fait qu’El Camino est un « *petit îlot* » dans le quartier, comme une bulle pour l’enfant. C’est un lieu distinct, qui n’est pas associé aux expériences de l’école, du centre social ou de la famille. L’enfant est alors libre d’écrire une nouvelle histoire et de se dégager de son quotidien.

Les enfants insistent également sur la neutralité du lieu. Ils se sentent bien lorsqu’ils arrivent à l’association : ils entrent dans un nouvel espace et un autre temps de leur journée. Ils peuvent laisser les problèmes et les tensions à l’extérieur et se (con-)centrer sur eux-mêmes et sur la musique.

« Des fois, par exemple, imaginons que j’ai eu des conflits avec mes camarades et dès que je viens jouer de [*mon instrument*], ça m’apaise, fin j’arrive à me... à rester zen, à me contrôler fin [...], à me détendre. » (En_M13)

« Même quand je suis triste, énervé ou quoi, dès que j’arrive à El Camino, j’ai le sourire, ça me remonte le moral de suite. » (En_M7)

La neutralité de l'espace semble aider les enfants et les intervenants à s'approprier le lieu. Il n'est pas associé à des souvenirs ou à d'autres expériences. Les enfants peuvent ainsi trouver « *refuge* » à El Camino et vivre un moment inédit, différent du reste de leur journée et des expériences qu'ils vivent dans leur famille ou à l'école (ou autre lieu de travail).

Pour les familles, ce lieu est également neutre et n'est pas porteur de représentations ou d'*a priori*, comme cela peut être le cas pour les centres sociaux ou l'école.

2.2.1.2/ Un lieu inclusif et accessible

Les tiers-lieux sont « *accessibles à tous, sans condition de compétences particulières, leur fonction principale consistant à revitaliser la communauté de voisinage.* » (Lhoste et Barbier, 2016, p. 64).

Nous l'avons vu dans le chapitre précédent, El Camino est un lieu inclusif et accessible qui propose une activité gratuite, sans sélection ou pré requis nécessaires pour intégrer le projet. Par ailleurs, si El Camino s'adressait au départ à des enfants de 7 à 11 ans scolarisés dans neuf écoles primaires partenaires, le projet s'est largement ouvert. Les enfants sont actuellement (en 2022) âgés de 7 à 18 ans et scolarisés dans une vingtaine d'établissements (écoles primaires, collèges et lycées).

L'ouverture du lieu se traduit ainsi par la gratuité et l'absence de sélection pour s'inscrire, mais aussi par « *le développement d'une culture de proximité* » (Aubouin, 2018, p. 40). Les intervenants du champ musical et les enfants mettent d'ailleurs l'accent sur la localisation d'El Camino dans la ville. Le projet prend place dans le quartier Saragosse, à proximité de nombreux lieux stratégiques (domicile des enfants, écoles partenaires, centres sociaux, etc.). Les intervenants soulignent alors la dimension pratique de l'emplacement du projet et sa facilité d'accès pour la plupart des enfants et des familles.

« On n'est pas loin de la MJC pour faire des *tutti* ou des petits concerts, fin c'est quand même pas mal quoi. » (Mu_F6)

« Euh le fait que ce soit dans ce quartier, je trouve ça très bien, je pense que c'est à proximité du coup d'écoles qui sont concernées par ce projet donc ça, c'est très bien. » (Mu_F7)

Nous pouvons voir que cette proximité facilite les déplacements, mais aussi l'organisation de *tutti* et des concerts. L'emplacement du projet (proche des écoles et du lieu de résidence des enfants) facilite également les déplacements des enfants vers El Camino et favorise l'indépendance des plus grands qui peuvent venir seuls et à pied.

« [...] on est dans le quartier du coup, les enfants peuvent venir aussi... seuls. Ils n'habitent pas forcément loin donc ça leur laisse aussi une sorte d'indépendance [...]. Ils peuvent venir quand ils veulent, ils peuvent venir... » (Mu_M3)

« Ben je pense que c'est bien ici, à proximité pour les enfants, enfin la plupart des enfants [...] vivent dans les quartiers... alentours. Voilà. Donc ça déjà c'est un point de facilité pour eux, je

pense, même si y a les ramassages scolaires et tout. Après quand ils grandissent, c'est bien qu'ils soient à côté, ils viennent à pied et c'est plus... c'est logique. » (Mu_M7)

« [...] c'est clair que les enfants se sentent dans leur quartier et qu'ils puissent venir à pied, c'est hyper important quand même je pense. » (Mu_F8)

L'emplacement a donc du sens, à la fois situé à proximité d'autres lieux stratégiques pour le projet et facile d'accès pour les enfants. En grandissant, ces derniers peuvent venir seuls ce qui va dans le sens du projet social qui tend à développer l'autonomie des enfants. Par ailleurs, les animateurs sont en charge de récupérer les enfants à la sortie des écoles partenaires, avec les bus. Les parents peuvent ensuite venir chercher leur enfant directement à la « maison Camino » ou à l'accueil périscolaire (puisque les bus assurent aussi le retour des enfants vers les écoles). Par conséquent, *via* les trajets de bus mis en place ou la proximité directe par rapport aux lieux de résidence, l'accès est facilité pour les enfants, mais aussi pour les familles, et permet de soutenir les parents qui travaillent encore lorsque les ateliers se terminent ou ceux qui ne sont pas véhiculés et peu mobiles. En outre, la porte d'El Camino reste ouverte pour les parents qui souhaitent venir discuter, poser des questions ou rencontrer les intervenants. Cette ouverture participe à l'accessibilité du projet.

Enfin, si l'emplacement précis d'El Camino importe peu pour une partie des intervenants du champ musical, ils considèrent en revanche essentiel qu'il soit dans un quartier sensible de Pau.

« Après le fait que ce soit quand même dans un quartier où les enfants habitent, voilà, tant que ça reste Saragosse ou Ousse-des-bois ou un de ces quartiers avec lequel on travaille vraiment de près, voilà, c'est l'importance de truc. La proximité. C'est vrai que si on met ça dans l'hyper centre... fin je sais pas, il y aurait un décalage quoi. » (Mu_F5)

« Faire ça en plein centre-ville ou à Trespoey ou quoi, ça n'aurait aucun sens parce qu'on n'apporterait pas la musique aux enfants, on les ferait évacuer vers d'autres lieux qui sont censés être en rapport avec la musique classique et justement le but c'est de casser un peu ça et... et de montrer que oui, la musique classique peut aussi naître dans des lieux moins huppés. » (Mu_M5)

Encore une fois, la proximité est importante. Il faut que le projet soit là où les enfants habitent. Ce sont finalement les intervenants qui se déplacent et viennent « chez les enfants ». L'idée d'apporter la musique, de la délocaliser, transparaît ainsi dans les entretiens. Pour Mu_M5, un des objectifs d'El Camino est justement de « *casser* » les représentations et de montrer que la musique classique peut naître partout. Aller dans le centre-ville, ce serait « *évacuer* » les enfants vers des lieux où la musique classique existe déjà. L'emplacement du projet est donc porteur de sens et représente l'objectif de démocratisation culturelle.

Pour finir, El Camino est également accessible aux intervenants du champ musical qui viennent à vélo ou en voiture et qui peuvent se garer facilement. Ils sont libres de venir dès le début d'après-midi et de rester après leur atelier, ce qui en fait un lieu ouvert, qui s'adapte à la pratique et aux besoins des intervenants. Il peut aussi être considéré comme un lieu inclusif puisqu'ils rassemblent des professionnels issus de différents champs, avec des parcours et un

niveau d'expérience très hétérogènes. Nous reviendrons davantage sur ce point dans le chapitre suivant.

2.2.1.3/ Un contexte de conversation

Suire (2013) précise que, dans un tiers-lieu, la conversation doit être « *facile puisque ces lieux ont pour fonction essentielle de stimuler des interactions sociales* » et de favoriser « *les proximités temporaires* » (p. 2).

El Camino est indéniablement un lieu d'échanges. Les intervenants du champ musical y travaillent ensemble au quotidien et font des points réguliers sur l'organisation de la semaine et les événements à venir, les enfants s'y retrouvent après l'école et échangent sur leur journée, l'équipe d'El Camino et les enfants tissent des relations singulières où la parole de chacun peut se déployer. Les parents se retrouvent aussi dans le grand parc en attendant la fin des cours et des petits groupes de discussion se forment régulièrement. Certains parents viennent également à l'accueil pour recueillir les dernières informations ou pour bavarder. Plusieurs parents ont d'ailleurs pris l'initiative de se constituer en association en créant « El Camino Parents ». Ils se réunissent régulièrement au sein de la maison El Camino pour leurs assemblées générales et organisent des événements pour favoriser les rencontres entre les familles et les intervenants et soutenir financièrement le projet.

« Alors moi je dirais que c'est un lieu de rencontre comme un foyer, comme une MJC. » (Mu_F1)

Par ailleurs, dans le cadre de certains ateliers, des temps de parole ont été instaurés en début ou en fin de cours afin que chaque enfant puisse exprimer son humeur du jour ou évoquer son ressenti vis-à-vis de l'atelier. L'équipe sociale a d'ailleurs tenté de systématiser les temps d'accueil et de fin d'atelier, mais ces pratiques sont loin d'être présentes dans tous les pupitres. Les intervenants du champ musical rappellent alors la difficulté qu'ils ont à tenir les délais pour les concerts : plus ces derniers approchent et moins ils ont le temps de donner la parole aux enfants. Quand les jeunes arrivent, ils doivent être prêts à travailler et concentrés sur l'apprentissage de la musique. Les temps de jeux et de conversation sont alors exclusivement réservés aux trajets en bus et à la récréation du mercredi.

De façon informelle, El Camino est donc bien un contexte de conversation pour les différents acteurs du projet. Néanmoins, selon le calendrier et les événements prévus, les échanges sont plus ou moins tolérés dans le cadre formel des ateliers. Dans ces moments de tension, un des critères du tiers-lieu s'amenuise donc et avec lui, la dimension sociale du projet.

2.2.1.4/ Un lieu coproduit par ses acteurs

Le tiers-lieu est façonné en partie par son environnement (quartier d'implantation, contexte local, etc.), mais aussi par la communauté qui l'investit (pratiques, valeurs, représentations, besoins...). Le tiers-lieu peut alors être considéré « *comme le prolongement des acteurs qui l'utilisent* » (Meyer, cité par Lhoste et Barbier en 2016, p. 59). Dans le cas d'El Camino, au-delà des acteurs du quotidien, les parents participent également à coproduire ce lieu en investissant l'espace à la fin des ateliers ou lors des repas partagés, des fêtes et des concerts organisés à la « maison Camino ».

Plusieurs intervenants du champ musical affirment même que le lieu a finalement peu d'importance. Ce qui fait le projet, ce sont ses acteurs (et le fait qu'ils puissent se retrouver en un lieu) : les intervenants, les enfants et les familles.

« [...] le projet serait le même dans un autre quartier, enfin pour moi c'est les enfants qui font le projet, c'est pas le quartier qui fait le projet, je ne pense pas. » (Mu_F6)

Avec les mêmes protagonistes, le projet pourrait être le même dans un autre quartier. D'autres intervenants du champ musical précisent également que l'ambiance du lieu et leur ressenti en arrivant à El Camino ont évolué au fil du temps. D'après eux, ce changement est dû à l'évolution des enfants et à leur énergie. En ce sens, le lieu El Camino serait largement coproduit par ses acteurs.

« [...] maintenant, t'as les enfants qui sont quand même plus posés. En général ils arrivent quand même avec le sourire, ils courent, ils déballet à toute vitesse et ils dégagent un truc d'énergie, de joie, de... qui est vraiment chouette. » (Mu_F4)

C'est donc un lieu agréable qui dégage une énergie positive et cette énergie est en grande partie liée aux enfants qui sont heureux de venir et qui l'expriment. Une autre intervenante compare, quant à elle, son ressenti actuel avec celui qu'elle avait lors de la première année du projet :

« [...] je sais maintenant que je vais retrouver une équipe sympa, des enfants je parle, qui va être attentive et à l'écoute et qu'on va enfin pouvoir parler musique et faire de la musique. Et je te disais tout à l'heure, la première année, y avait des fois, j'arrivais un peu la boule au ventre quoi, parce que tu te disais : "je m'attends à quoi aujourd'hui ?". Et en une demi-seconde ça pouvait ou très bien se passer ou très, très mal se passer. Voilà, mais maintenant je suis super bien ici. » (Mu_F3)

La première année, Mu_F3 appréhendait le cours et la dynamique de groupe et arrivait avec la « *boule au ventre* » à El Camino. Cette appréhension s'est finalement transformée en plaisir de retrouver les enfants car une ambiance de travail sereine s'est installée et elle peut maintenant échanger autour de la musique avec ses élèves. Cette ambiance participe à son sentiment de bien-être dans ce lieu.

Un des intervenants précise que cette ambiance peut également être favorisée par l'organisation générale du projet et plus précisément par la gestion des temps avant et après les ateliers. Voici ce qu'il répond quand nous lui demandons comment il se sent dans ce lieu :

« Bien, bien. De mieux en mieux, parce que premièrement, la première année c'était un peu le bazar dans l'organisation, l'arrivée des enfants, le... la répartition dans les classes, ça courait, il n'y avait pas d'organisation. On a essayé plein de choses, des choses qui fonctionnaient, des choses qui ne fonctionnaient pas du tout, donc c'était... la sortie des cours c'était le grand bazar, ça courait partout. Voilà et donc du coup au début c'était très, très compliqué... c'était souvent la panique, en disant "bah comment ça va se passer ?". [...] Et au fur et à mesure, [...] les choses ont grandement évolué jusqu'à arriver au jour d'aujourd'hui, je crois même depuis cette année, à quelque chose qui fonctionne très, très bien : ce n'est pas la cohue dans les couloirs, les enfants rentrent plus ou moins calmement, c'est bien géré. Donc du coup, beaucoup plus évident et ce qui améliore grandement la qualité de vie dans le lieu et aussi ma façon de m'y sentir bien, que ce soit avant les cours ou après les cours. » (Mu_M8)

Pour Mu_M8, l'organisation de la première année n'était pas satisfaisante. L'arrivée et le départ des enfants créaient un « *grand bazar* », voire un sentiment de « *panique* ». La gestion des enfants avant et après les ateliers s'est finalement améliorée et cette nouvelle organisation semble avoir un impact direct sur l'ambiance de travail générale, sur « *la qualité de vie dans le lieu* » et donc sur les ressentis vis-à-vis du lieu.

Ces derniers ont donc évolué de façon positive avec les années et sont directement liés à la dynamique du groupe et aux humeurs des enfants, mais aussi à l'organisation des temps avant et après les ateliers. La perception du lieu dépend ainsi des acteurs du projet et de leur pratique. Nous rejoignons ici Hugues Bazin (2013, 11 octobre) qui considère que le lieu est « *conçu par les usagers* » (p. 5).

2.2.1.5/ Un cadre discret et simple

Si on s'en tient aux huit critères d'Oldenburg pour considérer ce qui fait tiers-lieu, la maison El Camino prend place dans un « *cadre discret* ». En effet, si le projet prend place dans un bâtiment ancien avec une chapelle qui lui donne du caractère, l'entrée ne donne cependant pas sur la rue et la plupart des acteurs précisent qu'ils étaient passés à proximité de cet ancien orphelinat sans le remarquer. Le jardin confère également une certaine intimité au lieu.

« Moi je ne savais pas que c'était Camino ici avant de venir travailler ici. Je connaissais le quartier, mais je ne savais pas, j'avais pas vu... je n'avais pas vu ce bâtiment, je n'avais pas vu la plaque, bref. Et la première fois que je suis venue ici, je me suis dit : "mais c'est trop cool !". Et je me rappelle quand [Mu_F3] m'avait fait visiter le... le bâtiment, j'étais hyper enthousiaste et j'avais halluciné sur le jardin ! » (Mu_F2)

« Le lieu, le bâtiment en fait se fond dans le paysage, alors ça je trouve ça bien parce que les enfants ils ne rentrent pas dans une sorte d’institut ou j’sais pas quoi, fin c’est... y a quelque chose un peu de “maison” dans ce lieu-là, du coup j’aime beaucoup. » (Mu_M6)

Il est difficile de creuser davantage cette dimension du lieu que représente la maison El Camino dans la mesure où les entretiens ne l’abordent pas davantage, mais nous supposons que cette « présence au quartier » associée à une relative discrétion/intimité du lieu proprement dit (contrairement au projet lui-même qui est très présent sur le territoire) constitue un élément important pour le bien-être de ses usagers⁶⁰.

2.2.1.6/ Une ambiance conviviale et chaleureuse

La chaleur du lieu est associée à ce que les acteurs en font. El Camino est un lieu de musique, mais aussi un lieu de rencontres et de fête. Les événements festifs qui sont organisés dans son enceinte – les repas partagés (organisés par l’association des parents), les fêtes de rentrée dans le parc, le goûter de Noël ou encore les concerts de fin d’année – confèrent une ambiance chaleureuse au lieu. Ainsi, dans la maison El Camino, on travaille, on apprend, mais on se fait aussi des amis et on peut partager des moments conviviaux.

Plusieurs qualificatifs positifs sont utilisés par les enfants et les intervenants du champ musical pour décrire le lieu et les émotions ressenties lorsqu’ils arrivent à El Camino. Trois adjectifs reviennent à de nombreuses reprises : « *accueillant* », « *chaleureux* » et « *agréable* ». Pour les intervenants, le ressenti des enfants vis-à-vis du lieu est d’ailleurs important à prendre en compte : le projet pourrait prendre place ailleurs si les enfants se sentent bien. Le bien-être au sein du lieu est donc essentiel et participe à l’expérience El Camino. Nous avons posé la question suivante aux enfants et aux intervenants : « *que ressens-tu quand tu arrives dans ce lieu ?* »

Les enfants ressentent avant tout de la joie, du bonheur et de l’impatience quand ils arrivent à El Camino. Ils sont contents de pouvoir jouer de la musique, mais aussi de retrouver leurs copains. Les émotions évoquées sont donc positives : « *quand j’entre dans ce lieu, je suis content* » (En_M3) ; « *je ressens de la joie, de l’envie d’aller apprendre* » (En_F3) ; « *de la joie... et de l’impatience* » (En_M4) ; « *j’ai envie de jouer !* » (En_M5) ; « *du bonheur, de la joie, [...] j’ai hâte de jouer et de faire des morceaux* » (En_F18) ; « *je sens que je vais passer un bon moment, que je vais voir plein de personnes que je connais, que je serai contente* » (En_F20) ; « *je suis content et je suis pressé de voir quelques copains* » (En_M20).

Par ailleurs, un autre élément semble participer au sentiment de bien-être des acteurs. La majorité des enfants et des intervenants mentionnent en effet le parc qui entoure El Camino. Cet espace extérieur a une fonction pour les enfants et l’équipe : c’est là où se déroulent les pauses et les récréations du mercredi. Le jardin ajoute donc à la convivialité du lieu puisque

⁶⁰ Ce critère d’Oldenburg peut paraître exclusif puisque certains espaces comme Darwin, à Bordeaux, n’y répondraient pas (étant donné que ce tiers-lieu est particulièrement impressionnant et mis en scène), mais nous ne souhaitons pas participer au débat sur ce sujet qui s’éloigne du cœur de notre recherche.

les enfants et les professionnels peuvent s’y retrouver pour partager un moment de discussion, de détente ou de jeu. En tant qu’espace ouvert, non institué, le parc laisse certainement plus de place à l’inattendu, à l’informel et aux rencontres (il diffère en ce sens des ateliers qui poursuivent des objectifs hétérogènes, mais plus définis). Les acteurs soulignent également l’importance de ce « cadre de verdure » et ses effets apaisants.

« Bah je suis un amoureux de la nature déjà, donc arriver avec un grand parc et des arbres et tout, moi ça me fait du bien [...]. » (Mu_M5)

« [...] y’a un parc de verdure avec des beaux arbres fruitiers, enfin une belle pelouse, on a quand même un joli cadre quoi [...]. » (Mu_F7)

« [...] c’est magique d’arriver, de passer par le jardin pour rentrer en cours quand même. » (Mu_F10)

Le jardin est alors vécu comme un « sas de décompression » qui permet d’entrer et de sortir d’El Camino en douceur. C’est un « *joli cadre* » qui semble favoriser le bien-être et la sérénité. Nous pouvons supposer que cet environnement a un impact positif sur le vécu des enfants et des intervenants au sein du lieu.

2.2.1.7/ Une maison hors de la maison

Les pratiques au sein du tiers-lieu ne sont pas seulement tournées vers l’activité principale (la musique, dans le cas d’El Camino), « *mais visent à créer le sentiment que cet espace est aussi un lieu de vie* » (Grenier, Ibrahim et Duprat, 2020, p. 93). Azam, Chauvac et Cloutier (2015) précisent également que les tiers-lieux « *génèrent un sentiment d’appartenance* » (p. 87).

Pour commencer, la moitié des intervenants du champ musical précise que ce lieu est associé à l’idée de « maison ».

« [...] y a quelque chose un peu de “maison” dans ce lieu-là, du coup j’aime beaucoup. » (Mu_M6)

« [...] je dirais vraiment LA maison Camino [...]. » (Mu_F8)

« Alors déjà moi je l’appelle “la maison Camino” parce que c’est un terme que j’ai dû entendre et qui m’a plu, fin je trouve que c’est... Voilà la maison Camino [...]. » (Mu_F9)

Le terme « maison » peut renvoyer à différentes dimensions. Elle peut traduire un sentiment de sécurité (c’est un « *refuge* » comme nous l’avons vu), mais aussi le sentiment d’être chez soi. La maison, l’habitat, remplit ainsi une fonction de contenance et « *une fonction d’identification à travers la construction d’une identité commune au lieu* » (Maraquin, 2009, p. 36). Habiter un lieu, c’est finalement se l’approprier pour qu’il serve « *une forme de continuité de soi* » (*ibid.*, p. 37). Qualifier El Camino de « maison » ou de « chez-soi » signifie qu’il devient un espace familial, approprié par les acteurs et auquel ils peuvent s’identifier.

« [...] je me sens quand même un peu chez moi, enfin je me sens impliquée, tu vois. Je trouve que c'est un lieu qui a pris du sens, ça c'est sûr [...]. » (Mu_F8)

« [...] je pense qu'il y en a beaucoup qui se sentent un peu chez eux ici et je trouve ça vachement important et c'est une grande chance d'avoir un grand lieu comme ça en plus... C'est chez eux quoi [...]. » (Mu_F5)

« [...] du coup ils ont leur espace de vie et nous aussi d'ailleurs, fin c'est à nous ! On a nos repères, on a nos salles [...] on a un lieu à nous dans lequel ben... tout ce petit monde peut vivre aux horaires de Camino... voilà beaucoup de chance. Que ce soit pour nous, pour les enfants et surtout pour les enfants, d'avoir un endroit où ben c'est... c'est un peu leur maison quoi ! » (Mu_M8)

« Après ouais, moi je me sens bien, fin c'est comme ma seconde maison ici [...]. » (En_M13)

Le sentiment d'être chez soi est partagé par les enfants et les intervenants du champ musical. C'est un lieu qui leur appartient, où chacun a ses « repères » et où ils se sentent bien. Le fait que chacun ait son espace et sa salle favorise le sentiment d'être « comme à la maison » et permet de se l'approprier encore plus aisément.

D'ailleurs certains intervenants du champ musical soulignent ce rôle de l'appropriation et leur identification au lieu en évoquant l'importance d'avoir leur propre « classe ».

« Pas parce que je viens cinq fois par semaine, mais parce que j'ai ma classe ! Voilà. Ailleurs, je n'ai pas ma classe. Je peux la décorer un petit peu, mais je sais qu'il y aura d'autres personnes. Alors ce n'est pas négatif non plus de partager la classe avec d'autres, mais bon, y a quand même une identité ici. Ça c'est positif aussi pour la structure [...]. Donc ici, c'est vrai, je peux dire : "ouais, y a la classe de [son instrument]". "Vous voulez voir Mu_M2 ? Il est dans sa classe !". Ça c'est génial. » (Mu_M2)

« Camino a la chance d'avoir un lieu comme ça parce que [...] ils [les enfants] ont leur espace de vie et nous aussi d'ailleurs, fin c'est à nous ! On a nos repères, on a nos salles [...] on a un lieu à nous dans lequel ben... tout ce petit monde peut vivre aux horaires de Camino... voilà beaucoup de chance. Que ce soit pour nous, pour les enfants, et surtout pour les enfants, d'avoir un endroit où ben c'est... c'est un peu leur maison quoi ! » (Mu_M8)

À la différence d'autres écoles de musique où les professeurs se partagent les salles, à El Camino chacun a la sienne. Ils peuvent s'installer, y laisser des affaires, la décorer, la personnaliser. L'investissement du (et au) lieu est alors différent, plus intense, et ce dernier peut devenir un support de l'expression de l'identité de groupe (Panvini, 2004).

Et de cet investissement, qui peut parfois aller jusqu'à « l'engagement », découle un fort attachement au lieu.

« Oh ben je me sens aussi un petit peu à la maison parce que le lieu je l'ai connu avant qu'il soit refait, j'ai participé aux travaux donc... donc ouais, quand je me suis engagée, je me suis engagée dès le premier instant quoi. Donc au chantier, à démêler les gravats et tout donc, ouais... c'est un lieu auquel je tiens. » (Mu_F5)

« Je trouve très belle l'idée que les enfants viennent à la maison Camino... c'est un lieu qui est dédié à ça et qui est... voilà par le jardin, par le... moi je suis sensible aux vieilles maisons, je suis sensible aux murs et, voilà, ici ça me parle, je trouve que c'est... c'est sain [...] et je crois que les enfants y sont bien. Ils sont attachés au lieu je crois. » (Mu_F9)

El Camino devient un espace de vie, une « *seconde maison* » pour certains, où chacun a ses repères et s'approprie le lieu, voire s'y attache.

2.2.2/ Les principaux impacts du tiers-lieu : deux dimensions qui font consensus dans la recherche

En partant des critères élaborés par Oldenburg, nous avons montré qu'El Camino pouvait être considéré comme un tiers-lieu. Mais qu'est-ce cela produit comme effet ?

« *Définir les espaces collaboratifs et les tiers-lieux par leur seule spatialité, lieuité ou temporalité réduit fortement les débats actuels.* » (Bohas, Faure et de Vaujany, 2017, p. 2). Au-delà de sa spatialité, le tiers-lieu semble en effet avoir un impact sur plusieurs dimensions et c'est en cela que le concept est ici pertinent. Nous souhaitons insister sur les dénominateurs communs que nous avons identifiés tout au long de notre revue de la littérature : le tiers-lieu permettrait de favoriser la formation de communautés et l'innovation. Ces deux types d'effet font particulièrement consensus et sont tout à fait en accord avec, d'une part, la figure de l'orchestre en tant que communauté et, d'autre part, la création artistique et le caractère innovant de l'objet. Nous allons aborder ces deux points sans trop entrer dans le détail dans la mesure où nous les retrouverons largement lorsqu'il s'agira d'évoquer les impacts sur les principaux protagonistes (chapitres III et IV).

2.2.2.1/ La dimension sociale et communautaire du tiers-lieu

Les caractéristiques du tiers-lieu sont bien définies par Oldenburg et soulignées par de nombreux auteurs (Burret, 2013 ; Lhoste et Barbier, 2016) : c'est un espace flexible, ouvert, accessible, accueillant, convivial qui permet de « *s'extraire du quotidien* » (Grenier, Ibrahim et Duprat, 2020, p. 92) et de favoriser les échanges.

Au-delà du simple espace qui se situe entre la maison et le travail, Oldenburg s'intéresse aussi aux effets du tiers-lieu sur le vivre ensemble et la socialisation (Bohas, Faure et de Vaujany, 2017). En effet, ces lieux dédiés à la vie sociale doivent favoriser les rencontres, les échanges et permettre aux individus de se réunir et de se mélanger (Burret, 2013 ; Lhoste et Barbier, 2016). Wright (2016), qui s'appuie sur les travaux d'Oldenburg, rappelle que les tiers-lieux « *jouent un rôle crucial dans le développement des sociétés et des communautés, [...] ils contribuent à renforcer la citoyenneté* » (p. 122). Par ailleurs, si en première instance le tiers-lieu peut servir à « *revitaliser la communauté de voisinage* » (Lhoste et Barbier, 2016, p. 64), il peut également favoriser, en seconde instance, « *la rencontre d'individus qui*

partagent un intérêt commun » (*ibid.*, p. 64). Grenier, Ibrahim et Duprat (2020) vont dans ce sens : cet espace doit permettre « *d'échanger entre acteurs désireux de collaborer, partageant des projets similaires* » (p. 92) et des « *valeurs communes* » (Idelon, 2018, p. 29). Grenier, Ibrahim et Duprat (2020) soulignent d'ailleurs l'importance de partager une « *cause commune* » dans les tiers-lieux puisque cette dernière favoriserait « *la capacité collective à agir* » (p. 106). Les acteurs pourraient ainsi « *transcender leurs différences* » (*ibid.*, p. 106) et s'engager ensemble pour défendre leur objectif commun. « *Fruit des interactions entre individus, les coopérations successives naissent, s'élargissent et se systématisent. Un collectif émerge alors, qui produit progressivement une identité commune, un "nous" auquel les participants s'identifient et par lequel ils se distinguent des alter.* » (Azam, Chauvac et Cloutier, 2015, p. 101).

Pour Burret (2018), le tiers-lieu n'est d'ailleurs pas un lieu mais « *une configuration sociale* » (p. 50). Il définit cette dernière comme « *la structure globale que forment les personnes lorsqu'elles sont réunies par cette même activité.* » (p. 50). Cette structure comprend donc « *l'ensemble des tensions, des actions, des interdépendances et des relations réciproques qui se nouent entre les personnes* » (*ibid.*, p. 50). Dans cette perspective, le tiers-lieu est donc dépendant des acteurs et de leurs interactions.

En résumé, ce type de lieu a pour vocation d'accompagner la structuration de communautés et de stimuler les interactions sociales. La « communauté Camino » se crée ainsi autour de médiations, de projets communs et de valeurs partagées.

Si on se réfère à l'ensemble des projets Démos, il semble que la configuration spatiale d'El Camino, qui prend place dans un lieu commun, ouvert, que nous pouvons qualifier de tiers-lieu, accompagne l'originalité du projet en favorisant la création d'une communauté. En effet, tous les enfants des différents pupitres et les intervenants se connaissent, répètent ensemble, collaborent et cette proximité, ces interactions quotidiennes, sont tout à fait uniques dans le cadre des orchestres Démos. Il est intéressant de noter, et nous y reviendrons largement dans les chapitres suivants, qu'au-delà même de la communauté située d'El Camino, la notion de communauté renvoie à la structure même de l'orchestre qui constitue donc ici une communauté dans la communauté.

2.2.2.2/ La collaboration et l'innovation dans les tiers-lieux

Au-delà de la formation de communautés, le tiers-lieu soutient également l'innovation (Suire, 2013). Il peut à la fois être considéré comme « *un catalyseur d'innovations techniques mais aussi, et surtout, d'innovations sociales.* » (Aubouin, 2018, p. 40). Le tiers-lieu participe ainsi à une « *mise en mouvement* » qui entraîne « *l'ouverture d'un vaste champ des possibles.* » (Idelon, 2018, p. 29). Une diversité d'acteurs se retrouve dans les tiers-lieux, autour d'intérêts communs. Cela permet de développer de nouvelles façons de travailler ensemble en croisant : « *les savoirs et les compétences dans un cadre souple et convivial. [...] Détaché d'une appartenance disciplinaire ou sectorielle, il [le tiers-lieu] favorise l'émergence d'initiatives innovantes* » (Bazin, 2013, p. 14).

Ces espaces alternatifs peuvent en effet soutenir l'émergence de projets innovants, mais aussi de « *nouvelles professionnalités* » plus en adéquation avec « *la complexité des situations* » (Bazin, 2013, p. 14). Dans le cadre du tiers-lieu, les acteurs peuvent travailler en réseau, partager les ressources et croiser les démarches, afin d'élargir leur champ de compétences. Ces collaborations permettent également « *d'améliorer des pratiques existantes, innover au sein de champ institutionnalisé ou aux frontières de plusieurs institutions, définies comme des normes, cadres et manières de penser et d'agir* » (Grenier, Ibrahim et Duprat, 2020, p. 90) qui limitent finalement la marge de manœuvre et brident la créativité.

La diversité des acteurs est convoquée et instrumentalisée pour innover et servir le projet commun. Les spécificités de chacun sont alors valorisées. Le tiers-lieu est ainsi considéré comme « *un espace de socialisation et de co-construction de connaissances* » (Grenier, Ibrahim et Duprat, 2020, p. 95). Balāi (2018) synthétise bien les mécanismes à l'œuvre dans le tiers-lieu :

« En facilitant la rencontre, le partage, la convivialité, en s'appuyant sur des démarches participatives et la coopération, en mutualisant des ressources et des compétences, les tiers-lieux et tiers-espaces constituent potentiellement des espaces pertinents d'émergence et de créativité. Ils apparaissent comme des espaces privilégiés pour favoriser des dynamiques d'innovation, de transformation (sociale, écologique, culturelle, etc.) et/ou la création de valeur économique sur les territoires. » (p. 70)

L'innovation pédagogique proposée par le projet El Camino dans l'apprentissage de la musique doit se nourrir de la configuration spatiale proposée par la maison qui l'abrite. Mais au-delà de cette dimension attendue, d'autres innovations, notamment dans la gestion de la question sociale par les divers intervenants, dans la dynamique des concerts ou dans la capacité réflexive de la direction, sont en grande partie produites par le tiers-lieu au sein duquel le projet prend place.

« Je reviens sur ce mot innovant, pour moi c'est... c'est une "bulle d'expérience" [...] on est en pleine recherche, en pleine construction, enfin recherche... observation plutôt, voilà. C'est une "bulle d'observation", moi je dirais ça, voilà. [...] Pour moi c'est une expérience qui est très, très positive dans le sens où le travail est surprenant, le résultat est surprenant, voilà. » (Mu_M1)

Nous ne développons pas plus cette dimension ici dans la mesure où les chapitres suivants mettront en scène le vécu des deux catégories centrales de protagonistes (les intervenants du champ musical et les enfants) et que les effets du projet sur ces acteurs se réfèrent, en partie, au tiers-lieu dans lequel il prend place.

❖ En résumé...

Afin de déterminer si El Camino peut être considéré comme un tiers-lieu, nous avons repris les huit critères décrits par Oldenburg dans son ouvrage de référence, *The Great Good Place*, pour distinguer les lieux des tiers-lieux. Voici ce que nous pouvons en retenir.

Tout d'abord, El Camino est un lieu neutre, dédié à l'orchestre de jeunes. Il n'est donc pas rattaché à d'autres activités ou d'autres expériences antérieures, ce qui est considéré comme une chance par les intervenants, puisque les enfants et les familles arrivent sans *a priori* dans ce lieu. Il peut alors être considéré comme un « lieu refuge » pour les enfants qui se découvrent autrement et se sentent « autorisés » à écrire une nouvelle histoire. La neutralité de l'espace favorise certainement son appropriation par les acteurs.

C'est également un lieu inclusif et accessible. Le projet est gratuit et accessible à tous les enfants, sans pré requis ou sélection à l'entrée. Les acteurs du projet évoquent également sa localisation stratégique : proche des différents partenaires du projet (écoles et MJC) et du lieu de résidence des enfants. Cette proximité renforce son caractère accessible pour les enfants et les familles. Par ailleurs, la majorité des intervenants du champ musical souligne l'importance de son implantation dans un quartier prioritaire. Cela permet d'être proche de la principale population visée par le projet, mais aussi d'apporter la musique dans ces quartiers, souvent jugés « éloignés » de la musique classique. L'emplacement du projet prend alors un sens symbolique et incarne une des valeurs d'El Camino : la démocratisation culturelle, avec l'ouverture de l'enseignement musical à tous. Par ailleurs, El Camino est un lieu ouvert aux parents et inclusif pour les professionnels puisqu'il réunit des intervenants issus de divers secteurs d'activité, avec des formations et expériences très différentes.

C'est, en outre, un lieu de conversation où les échanges et interactions sociales sont favorisés autant pour les professionnels que pour les enfants et leur famille. Ces nombreuses interactions donnent une couleur au lieu. El Camino est ainsi clairement coproduit par ses acteurs. Pour certains intervenants, ce qui fait le projet et le lieu, au-delà de l'emplacement, ce sont les personnes qui l'investissent (enfants, collègues et familles). La qualité de vie dans le lieu est directement associée aux acteurs : elle est liée à la dynamique de groupe, aux humeurs des enfants et à l'organisation du projet (notamment la gestion des temps avant et après les ateliers). Le lieu et les acteurs entretiennent donc des liens de réciprocité.

Par ailleurs, le projet s'inscrit dans un cadre simple et discret qui renforce son caractère de refuge. C'est un lieu intime, d'où se dégage une ambiance conviviale et chaleureuse. Les moments de fête organisés au sein de la « maison Camino » ou dans le parc participent à son ambiance chaleureuse. C'est un lieu de travail, mais aussi de rencontre et de partage. Le « cadre de verdure », très apprécié par les enfants et les intervenants du champ musical, contribue également au sentiment de sérénité dans le lieu. La sensation de bien-être décrite dans les entretiens semble pleinement participer à l'expérience Camino.

Enfin, El Camino peut être considéré comme une maison hors de la maison. En effet, le 13 bis avenue de Buros est souvent appelé la « maison Camino » : c'est un lieu « refuge » où les enfants et les intervenants se sentent chez eux. Chacun a son espace et tous ont pu s'approprier le lieu en décorant leur salle, en laissant leur matériel, etc. Il en résulte un attachement au lieu qui s'est développé au fil des années. Ce vécu renvoie bien à l'idée de « chez-soi » qui désigne un espace familial, approprié par le sujet, auquel il s'identifie et où il se sent en sécurité.

La « maison Camino » est unique et fait figure d'exception dans les dispositifs Démos. Ce lieu dédié se situe dans l'*inter-* : ce n'est ni la maison, ni l'école, ni le centre social, ni le conservatoire. Au fil des années, il a pris une signification importante, qui dépasse ses seules caractéristiques physiques. C'est un lieu de musique, de rassemblement, de vie et de rencontres où les intervenants du champ musical, les enfants et leur famille peuvent se sentir « comme chez eux ».

Le concept de lieu permet de replacer le sujet et son expérience au centre de l'analyse en tenant compte de son vécu, de sa pratique et de ses représentations vis-à-vis du lieu. Cette première dimension permet d'aborder l'espace d'El Camino à travers la subjectivité des acteurs du quotidien et du sens qu'ils lui donnent. En positionnant la maison El Camino comme un tiers-lieu, nous avons ensuite dépassé le lieu, pour appréhender tout ce qui le constitue comme réceptacle pour des moments partagés autour du projet, à côté du projet, en plus du projet. Ce concept permet ainsi d'observer les interactions qui se développent au sein du projet, mais aussi autour du projet, en tenant compte des acteurs plus périphériques. Cette lecture d'El Camino à travers le concept de tiers-lieu permet de comprendre comment cette configuration singulière (la « maison Camino ») a un impact sur le projet, mais aussi sur les acteurs et leurs pratiques. L'objet « tiers-lieu » favorise en effet la création de la communauté El Camino ainsi que de la « communauté orchestre » et facilite les relations sociales qui s'y nouent. Par ses différentes caractéristiques, il permet à des individus très différents de se rencontrer, de collaborer autour de projets et de valeurs partagées.

Pour finir, les tiers-lieux favorisent également l'innovation (technique et sociale). En croisant les savoirs et les pratiques, les tiers-lieux peuvent en effet conduire à créer de « nouveaux professionnels » avec des compétences et des ressources plus diversifiées, qui dépassent les normes établies. Les spécificités de chacun sont alors considérées comme enrichissantes pour le projet et ses acteurs. Le travail au sein des tiers-lieux repose donc sur « *l'ouverture, la collaboration, l'échange, l'interdisciplinarité, la co-production. Les usagers/utilisateurs sont ainsi placés au cœur du système d'innovation. Les Tiers lieux facilitent également le passage à l'expérimentation "grandeur réelle".* » (Besson, 2013, p. 6).

L'interdisciplinarité constitutive de l'hétérogénéité de ce projet hybride se nourrit de l'innovation. Une innovation attendue, notamment dans sa dimension pédagogique, mais aussi des innovations inattendues, dans la gestion du groupe par les intervenants du champ musical, dans la dynamique des concerts qui rythment la vie du projet, et surtout dans la capacité des acteurs (y compris la direction voire les chercheurs) à s'adapter à une/des situations instables et évolutives. Les chapitres suivants montreront l'importance de ce lieu tiers dans les

évolutions des acteurs d'El Camino à la fois sur le plan professionnel (pour les intervenants du champ musical notamment) et aussi personnel et social pour l'ensemble des acteurs.

L'orphelinat des Filles de la Charité s'est mué en un tiers-lieu, façonné par une communauté hétérogène, rassemblée autour d'un projet hybride.

CONCLUSION DU CHAPITRE II

Dans ce chapitre, les concepts d'hybride, d'hybridation, de projet et de tiers-lieu sont utilisés pour appréhender El Camino et son fonctionnement complexe. *El Camino peut ainsi être considéré comme un projet hybride qui prend place dans un tiers-lieu.*

En utilisant la définition de l'hybride proposée par Gwiazdzinski (2016) comme grille de lecture pour analyser notre corpus d'entretiens, nous avons démontré qu'El Camino est un projet hybride par son caractère hétérogène, temporaire et instable. C'est un projet complexe qui ne peut pas être réduit à une seule dimension. Il est en effet conduit par une équipe pluridisciplinaire – qui rassemble des acteurs et des partenaires peu habitués à travailler ensemble – et mêle des objectifs et des domaines d'action hétérogènes. Deux dimensions, parfois difficiles à articuler, sont ainsi constitutives du projet : la dimension musicale et la dimension sociale. Tous les acteurs évoquent ces deux dimensions dans leur définition de ce qu'est El Camino et décrivent, de façon plus précise, les spécificités du projet (notamment la pédagogie alternative mise en œuvre et les valeurs véhiculées par El Camino). L'hétérogénéité transparaît alors dans la construction même du projet, mais également dans le vécu et la verbalisation de ce vécu par les acteurs du quotidien. En effet, si nous nous intéressons au second niveau de discours, plus subjectif, le projet se révèle temporaire, en construction permanente. C'est un projet que nous pourrions qualifier « d'apprenant » parce qu'il évolue en fonction de la réflexivité de l'équipe et s'ajuste à la réalité du terrain. El Camino provoque ainsi un vécu et des émotions variables d'une année à l'autre et bien que le fonctionnement général semble s'améliorer, l'équilibre reste fragile. L'instabilité est ainsi incarnée par la temporalité du projet, mais aussi par l'écart entre le *pro*, de la conception, et le *jet*, de la réalisation. C'est un projet pensé en amont, mais qui se transforme au contact du terrain. En outre, comme les intervenants du champ musical ont une certaine marge de liberté dans leur atelier, l'instabilité du projet traduit aussi la diversité des pratiques professionnelles et pédagogiques. En effet, bien que les grands principes pédagogiques soient identifiés et plébiscités de façon unanime, ils sont en pratique source de doutes, de questionnements et d'aménagements voire d'arrangements dans les ateliers. Certains pupitres se révèlent alors bien éloignés du « modèle-type » présenté par Démos.

Après avoir positionné l'objet El Camino comme un projet hybride, nous nous sommes intéressée à son environnement et plus précisément au lieu où le projet prend place. En effet, les acteurs d'El Camino se retrouvent chaque jour dans un lieu dédié à son activité ce qui est une des grandes spécificités de ce projet. Le concept de lieu est alors particulièrement intéressant pour replacer le sujet au cœur de l'analyse et aborder la géographicit   d'El Camino qui s'inscrit dans un territoire sp  cifique (le quartier Saragosse), mais aussi dans un b  timent qui devient signifiant pour ses usagers et qui participe de ce qu'il s'y produit. Afin de rendre compte de la dimension *inter-* du projet, nous sommes allé plus loin en sollicitant le concept actuel de tiers-lieu. Nous avons alors formul   l'hypoth  se que le fait que le projet El Camino

prenne place dans un lieu qui pourrait s'apparenter à un tiers-lieu renforce son caractère hybride.

Afin d'éprouver cette hypothèse, nous avons tout d'abord démontré en quoi El Camino peut être considéré comme un tiers-lieu. C'est en effet un autre lieu de socialisation, un lieu intermédiaire qui se situe entre la maison et l'école ou le lieu de travail. Il est dédié à de multiples activités (c'est un lieu de musique, mais aussi de rencontres et de rassemblement). De plus, il réunit un public et des acteurs d'horizons très divers. Nous nous sommes ensuite appuyée sur les critères d'Oldenburg (1989) qui permettent de distinguer les lieux des tiers-lieux. El Camino apparaît ainsi comme un lieu neutre, dédié à l'orchestre de jeunes. C'est également un lieu de conversation, inclusif et accessible, qui est coproduit par ses acteurs. Le lieu et les acteurs s'instituent de façon réciproque. Par ailleurs, l'ambiance du lieu est conviviale et chaleureuse et El Camino peut être considéré comme une maison hors de la maison où les intervenants du champ musical, les enfants et les familles ont l'impression d'être chez eux. El Camino devient alors un espace familial, approprié par les acteurs-usagers et qui porte l'identité du groupe, de la « communauté Camino ».

En outre, considérer El Camino comme un tiers-lieu n'est pas anodin, car le tiers-lieu a un impact sur différentes dimensions dont deux qui apparaissent centrales et qui font consensus dans la littérature scientifique : la structuration de communautés et l'innovation. Ce type de lieu permet en effet de stimuler les interactions sociales inédites et une communauté se crée *in fine* autour de projets communs et de valeurs similaires. Positionner El Camino comme un tiers-lieu permet également de considérer la « communauté Camino » dans son ensemble et de tenir compte des acteurs du quotidien, mais aussi des acteurs plus périphériques (notamment les familles) qui jouent néanmoins un rôle important dans la vie du lieu puisque les tiers-lieux sont ouverts et largement tournés vers l'extérieur. Par ailleurs, les tiers-lieux soutiennent la créativité : ce sont des lieux d'innovations techniques (pédagogiques dans le cas d'El Camino), mais aussi sociales. Une diversité d'acteurs se retrouve en effet autour d'un projet commun, ce qui permet de développer de « nouvelles professionnalités » (Bazin, 2013) en croisant les savoirs, les compétences et les expériences. Ces collaborations et ces échanges permettent d'améliorer les pratiques existantes et d'innover. L'interdisciplinarité est ainsi centrale et renvoie à l'hétérogénéité d'El Camino, projet hybride, qui va utiliser le tiers-lieu pour innover dans différentes dimensions (la pédagogie, la gestion sociale du groupe ou encore la réflexivité de l'équipe de direction) et les usagers du lieu sont placés au centre du système d'innovation.

L'hybridation et le tiers-lieu partagent ainsi des caractéristiques communes et relèvent de processus concordants. Les tiers-lieux peuvent d'ailleurs être considérés comme des lieux hybrides – puisqu'ils se distinguent des lieux simples, à « usage unique ». Ils sont hétérogènes dans leurs fonctions, temporaires dans la pérennité des activités qui s'y déroulent et instables du fait de l'évolution permanente de leur périmètre. Ils remplissent généralement une pluralité de fonctions et proposent diverses activités, en plus de la principale, ce qui favorise la diversification des professionnels, des usagers et des pratiques. Pour le dire autrement, les tiers-lieux ne sont « *pas restreints à un secteur particulier* » et leur « *spécificité réside justement dans leur capacité à organiser l'interdisciplinarité dans des espaces qui peuvent*

être physiques et/ou virtuels. » (Besson, 2013, p. 5). Par ailleurs, l'hybridation et les tiers-lieux génèrent des effets similaires, tels que l'innovation et les interactions sociales inédites. Le fait de considérer El Camino comme un tiers-lieu renforce donc sa dimension hybride en la complexifiant.

Par ailleurs, tiers-lieux et projets hybrides partagent une philosophie commune et témoignent finalement d'une :

« quête d'alternatives – sociétales, économiques, organisationnelles – où la rencontre de compétences, de disciplines, de profils différents est conçue comme une richesse ; elles sont aussi l'expression d'une préoccupation pour les territoires sur lesquels ces collectifs sont implantés. » (Azam, Chauvac et Cloutier, 2015, p. 102)

Ce type de projet favorise ainsi l'élargissement, voire le dépassement, des cadres établis et l'ouverture du champ des possibles, ce qui est essentiel pour un dispositif social d'éducation musicale et orchestrale qui se veut innovant.

L'hybridation du projet présente ainsi de nombreux avantages et cette dimension semble renforcée par le lieu dédié, considéré comme un tiers-lieu, où se déroule El Camino. Cette configuration favorise les rencontres, les collaborations inédites, mais aussi l'expérimentation et la créativité. L'hybridation permet également de positionner l'organisation entre deux mondes (ici culturel et social) et de bénéficier des avantages de chaque domaine pour multiplier les partenaires, les acteurs impliqués au quotidien, les sources de financement et convaincre les enfants et les familles qui peuvent être séduits par des dimensions différentes d'El Camino. Cependant l'équilibre du projet reste fragile. L'instabilité et le caractère temporaire du projet créent du mouvement et un besoin de réajustement permanent. Quant au tiers-lieu, Idelon (2018) précise également qu'il participe à une « *mise en mouvement* » qui entraîne « *l'ouverture d'un vaste champ des possibles* » (p. 29). Si cette instabilité génère une certaine vitalité, elle peut également produire des effets incertains et nous souhaitons ici souligner l'ambivalence qui sous-tend le concept d'hybridation.

En effet, pour aller au bout du concept et épuiser son intérêt, il faut considérer également que si l'hybridation est plutôt perçue comme un processus positif au cours du vingtième siècle, elle reste ambiguë, paradoxale et porte également en elle un autre versant, pouvant basculer dans le « *monstrueux* » (Molinet, 2006). Souriau, cité par Molinet en 2006, souligne l'aspect péjoratif de l'hybridation qui peut générer des mélanges mal assimilés avec un « *manque d'unité et d'harmonie* » (p. 9). Cette dualité apparaît également dans les origines du mot « hybride ». L'étude de son étymologie se révèle particulièrement instructive car elle met à jour un paradoxe entre les origines grecques et latines du terme.

En latin, l'*hybrida* se rapporte aux croisements entre un sanglier et une truie, qui permet d'obtenir de meilleurs résultats en termes d'élevage et de charcuterie (Rey, 2016). L'étymologie latine renvoie donc au « *sang mêlé* » et à l'*hétérosis*, mais cette dernière est aussi « *tributaire d'une origine plus ancienne, plus obscure qui nous ancre dans la culture grecque* » (Boutinet, 2012, p. 8). Ainsi, le terme « hybride » vient également du grec *ubris*,

qui signifie l'outrance, l'excès. Cette notion est associée à des sentiments violents, à la passion et à l'idée de « *forcer* » la nature (Rey, 2016).

Le processus d'hybridation se révèle alors paradoxal. Il peut mener à la créativité, à la mixité, à une plus grande vigueur (*hétérosis*) et générer ainsi « *un produit nouveau plus vigoureux que ses composantes* » (Boutinet, 2012, p. 9), mais il peut également conduire à la « *démésure* » (Boutinet, 2016), à une forme de dérèglement. Sans vigilance, l'*hybrida* peut devenir *ubris* et basculer dans l'incertain, le précaire et la transgression. L'hybridation peut ainsi provoquer des tensions et des résistances. Pour Gwiazdzinski (2016), les craintes résideraient « *dans l'instabilité de l'hybridation* » et des mélanges qui « *conduiraient à la création de monstres ou de chimères* » (p. 316). Sans pour autant renoncer à la créativité, il paraît alors essentiel de tempérer les excès.

Il nous semble donc important d'avoir à l'esprit l'ambivalence de l'hybride, car cela met également en lumière l'aspect fragile de ce type de projet. Ce dernier peut être innovant, plus « vigoureux », mais aussi basculer dans l'excès et le précaire.

« Ainsi appréhender la dimension hybride des démarches de projet, c'est à la fois insister sur un incontournable propre à ces démarches, à savoir la mixité d'un travail conception-réalisation apte à engendrer une œuvre ou une action porteuse de vigueur, et en même temps mettre en évidence la fragilité qu'elles recèlent. » (Boutinet, 2012, p. 19)

La question de l'équilibre entre les dimensions hétérogènes du projet est donc particulièrement centrale pour appréhender son évolution. Démos comme El Camino proposent un objet hybride dont les composantes sociales et musicales se mélangent. C'est dans l'équilibre de ce mélange que réside la force du projet et sa capacité à générer un objet puissant qui apporte une plus-value aux deux sphères qui le composent sans entrer en concurrence avec elles, mais encore faut-il que cet équilibre soit maintenu.

Nous comprenons ici l'importance de partager une « *cause commune* » (Grenier, Ibrahim et Duprat, 2020) afin d'agir collectivement et de poursuivre, ensemble, un objectif commun. Au-delà des différences, il est essentiel que les acteurs partagent des références, des valeurs et un « *récit rassembleur* » (Deslyper *et al.*, 2016). Les coordinateurs du projet et les directeurs des lieux jouent alors un rôle central – de traduction et de médiation – en se situant à l'interface des différents acteurs et champs d'activité. Ils sont les garants du cadre du dispositif et les dépositaires de son histoire. Ils participent à maintenir l'équilibre entre les dimensions musicale et sociale du projet.

Après avoir défini El Camino à la fois comme projet hybride et tiers-lieu, nous allons présenter les effets de ce type de projet sur les intervenants du champ musical et sur les enfants. Pour les intervenants, notre analyse porte plus spécifiquement sur la transformation de leur identité et leurs pratiques professionnelles. Quant aux enfants et adolescents, nous nous intéressons plus particulièrement aux effets du projet sur la diversification des ressources pour vivre son adolescence. Nous évoquons, entre autres, l'impact d'El Camino sur leur vie sociale et la découverte d'une nouvelle facette de soi.

CHAPITRE III

Impact d'El Camino sur les intervenants du champ musical

Enseigner à El Camino, une expérience qui bouleverse l'identité professionnelle

L'hybridation et le tiers-lieu ont un impact sur les interactions sociales et l'innovation. Dans le cadre des tiers-lieux – qui favorisent les rencontres entre acteurs d'horizons variés, avec des expériences et compétences différentes –, les identités professionnelles peuvent évoluer, voire être bousculées. D'après Bohas, Faure et de Vaujany (2017), « *les acteurs des tiers-lieux et des espaces collaboratifs, par leurs activités quotidiennes dans et au-delà du lieu, expérimentent, catalysent et révèlent de nouvelles pratiques de travail.* » (p. 2). Les tiers-lieux sont ainsi considérés comme « *des laboratoires* », « *des catalyseurs* » et « *des révélateurs* » de nouvelles pratiques de travail.

Nous l'avons vu, El Camino apparaît comme un projet hybride et innovant qui s'éloigne des modèles existants. Pour les intervenants du champ musical, enseigner à El Camino peut donc être considéré comme une expérience de travail inédite, au sein de laquelle ils doivent inventer leur pratique. En effet, la plupart d'entre eux sont : soit musicien à l'orchestre de Pau (OPPB), soit professeur au conservatoire ou en école de musique, soit les deux. Concernant leur formation, à l'exception d'un intervenant, ils ont tous suivi un parcours traditionnel au conservatoire et quelques-uns d'entre eux ont également obtenu un diplôme d'enseignement (DE). Ils n'ont pas d'expérience dans le domaine social et ne sont pas formés spécifiquement à ce type de projet. Nous pouvons alors nous demander quel impact a El Camino sur les intervenants du champ musical. Se sentent-ils différents depuis qu'ils font partie du projet ? Est-ce que cette expérience modifie le rapport à soi ? Le rapport au travail ? Le rapport à l'autre ? Est-ce que tous les intervenants vivent cette nouvelle expérience de la même manière ? Comment trouvent-ils leur place au sein du projet et quelle place occupe El Camino dans leur vie ? Comment cette nouvelle expérience de travail s'articule avec leurs expériences

antérieures ? Dans quelle mesure sont-ils capables d'inventer ou de réinventer leur pratique ? Quelles ressources peuvent-ils mobiliser pour mieux vivre cette transition ?

L'analyse du vécu des premières années d'El Camino, réalisée dans le chapitre précédent, a révélé que lorsqu'ils commencent à travailler à El Camino, les intervenants du champ musical passent par une première phase de choc liée au décalage qu'ils vivent entre leur formation, leurs expériences passées, leurs attentes et représentations et la réalité du terrain. Bien que tous les intervenants soient volontaires pour enseigner au sein du projet, la prise de poste s'avère néanmoins brutale et semble difficile à anticiper. Tout au long de leur pratique, les intervenants du champ musical se questionnent également sur les grands principes pédagogiques prônés par le projet. La pédagogie collective et l'oralité les bousculent tout particulièrement car ces deux principes sont très éloignés de ce qu'ils ont connu et expérimenté en tant qu'élève et en tant que professeur (pour ceux qui ont une expérience d'enseignement préalable à El Camino). Cette expérience les pousse ainsi à remettre en question leur pratique et lorsque nous les interrogeons sur les changements qu'ils ont observés depuis qu'ils sont à El Camino, ils évoquent spontanément les évolutions concernant leur pratique professionnelle. Ainsi, même si quelques intervenants notent des changements d'ordre personnel, la grande majorité des changements paraît se situer du côté de l'identité professionnelle. Dans ce chapitre, nous nous intéressons donc particulièrement à ce concept pour mettre en perspective nos données et penser l'impact d'El Camino sur les intervenants du champ musical.

Objectif général du chapitre III : analyser l'impact d'El Camino sur les intervenants du champ musical.

Hypothèse générale 3 : El Camino, en tant que transition professionnelle, a un impact sur l'identité professionnelle des intervenants du champ musical.

- *Sous-hypothèse 3.1 :* Les intervenants du champ musical vivent différents types de remaniements (identitaires, de compétences et de sens) qui mènent à une transformation de leur identité professionnelle.
- *Sous-hypothèse 3.2 :* Les remaniements varient en fonction de l'expérience professionnelle des intervenants du champ musical.
- *Sous-hypothèse 3.3 :* Différents types de ressources facilitent la transition professionnelle à El Camino.

Pour commencer, nous définissons les concepts d'identité, d'identité professionnelle et de transition professionnelle. Nous étudions ensuite les trois types de remaniements (identitaires, de compétences et de sens) qui s'opèrent, de façon variable, chez les intervenants du champ musical. Nous terminons par une réflexion sur les ressources qui peuvent faciliter les processus de transition et qui existent (ou non) à El Camino.

1/ DÉFINITION DU CONCEPT D'IDENTITÉ

Le concept d'identité, largement étudié en sciences humaines, est régulièrement soumis à la réflexion. Sa définition n'est, en effet, pas consensuelle et varie selon les époques, les disciplines et les référentiels théoriques. Ainsi, quand l'identité est évoquée en psychologie, en sociologie, en anthropologie ou en géographie, elle ne renvoie pas forcément à la même chose. Il nous paraît donc essentiel de présenter différentes références théoriques et de préciser sur quelle définition et grands principes de l'identité nous appuierons notre recherche. Cette première partie théorique sur l'identité est d'autant plus importante que ce concept est également utilisé dans le chapitre suivant. Elle nous servira donc de référence théorique tout au long de notre travail.

Par ailleurs, certaines théories opèrent une distinction entre les différentes identités – personnelle, sociale, culturelle, professionnelle, etc. Pour notre recherche, nous présenterons d'abord une définition générale de l'identité puis nous aborderons plus précisément le concept d'identité professionnelle. Si ces deux identités sont présentées distinctement, nous ne les considérons pas comme strictement séparées chez l'individu. Les différentes identités sont, au contraire, interdépendantes et se construisent conjointement.

1.1/ L'identité, un concept transversal

De nombreux débats sur l'identité apparaissent dès l'Antiquité. Deux points de vue s'opposent alors :

- une position dite « *essentialiste* » ou « *substantialiste* » qui considère l'identité comme « *une substance, un transcendantal* » (Kaufmann, 2004, p. 16) et qui permet de définir la personne et d'identifier des permanences ;
- une position « *dynamique* » qui soutient l'idée d'une identité mouvante, malléable, qui se réorganise sans cesse.

Dans la conception essentialiste de l'identité, les acteurs sociaux sont fortement imprégnés par leur environnement et ce, dès les premiers instants de la vie. Néanmoins, sans rejeter ces apports, il est maintenant admis que l'identité est également tributaire d'autres phénomènes plus dynamiques et que « *les acteurs eux-mêmes sont des sujets "agissants"* » (Mucchielli, 2021, p. 28) pouvant participer à la création de certaines composantes de leur identité. La vision substantialiste a progressivement laissé place à une conception plus dynamique de l'identité, capable d'intégrer les différentes expériences de vie de l'individu. Cependant, bien que certains éléments de définition soient partagés par de nombreux

chercheurs, la définition de l'identité reste complexe et dépend également du champ disciplinaire dans lequel elle est utilisée.

De façon générale, l'identité peut être définie comme « un “sentiment d'être” par lequel un individu éprouve qu'il est un “moi”, différent des “autres” » (Taboada-Leonetti, 1998, p. 43). Cette définition permet de mettre en avant :

« [...] la double appartenance théorique de l'identité : il s'agit d'un fait de conscience, subjectif, donc individuel, et relevant du champ de la psychologie, mais il se situe aussi dans le rapport à l'autre, dans l'interactif, et donc dans le champ de la sociologie. » (*Ibid.*, p. 43)

En psychologie, l'identité personnelle est définie comme « l'ensemble organisé (structuré) des sentiments, des représentations, des expériences et des projets d'avenir se rapportant à soi » (Malewska-Peyre, 1998, p. 112). D'après Mucchielli (2021), l'identité « est un ensemble de critères de définition d'un sujet et un sentiment interne. » (p. 37). L'identité comprend ainsi un ensemble de référents matériels, subjectifs et sociaux qui permettent d'identifier et de définir l'acteur social, associé à un sentiment d'identité, lui-même composé de divers sentiments. Dans sa théorie, Mucchielli distingue quatre types de référents identitaires : les référents matériels et physiques, historiques, psychoculturels et psychosociaux. Lorsqu'un individu se présente, il va ainsi sélectionner plusieurs caractéristiques essentielles au sein de ces différentes catégories. Néanmoins, « cet ensemble n'existe que parce que quelque chose leur donne une cohérence et un sens, cette âme interne, c'est “le sentiment de l'identité”. » (*Ibid.*, p. 89). Ce dernier recoupe la conscience de soi et se rapporte au sens que l'individu va donner au fait d'être lui-même. Il est composé de neuf sentiments dont le sentiment d'appartenance, le sentiment d'unité et de cohérence, le sentiment de continuité temporelle, le sentiment d'autonomie ou encore le sentiment de valeur. L'ensemble des sentiments qui constituent le sentiment d'identité s'interpénètrent pour donner à l'individu toute sa singularité et sa substance identitaire. Quand un ou plusieurs de ces sentiments sont ébranlés, il peut y avoir une crise identitaire.

Un point sur la théorie d'Alex Mucchielli (2021)

Mucchielli, dans son ouvrage *L'identité* réédité en 2021, identifie de façon précise les différents éléments qui constituent l'identité. Nous proposons de développer ici les deux composantes de l'identité qu'il a conceptualisées : les référents identitaires et le sentiment d'identité.

Les référents identitaires

Au sens large, l'identité « est d'abord un ensemble de caractéristiques qui permettent de définir expressément un objet ou un acteur. » (Mucchielli, 2021, p. 37).

La définition de l'identité – d'un individu, d'un groupe ou d'une société – s'appuie sur un ensemble d'éléments qui font partie de « *catégories de référents identitaires psychosociologiques* » (*ibid.*, p. 39). Mucchielli distingue quatre catégories :

1) **Les référents matériels et physiques.** Dans cette catégorie nous retrouvons les possessions matérielles (territoire, argent, biens immobiliers, etc.), les potentialités (puissance économique, intellectuelle, physique, etc.), l'organisation matérielle et l'apparence physique.

2) **Les référents historiques.** Cette catégorie rassemble les origines (naissance, filiation, alliance, parenté...), les événements marquants (éducation, traumatismes, étapes importantes de son évolution...) et les traces historiques (croyances, coutumes, habitudes, etc.).

3) **Les référents psychoculturels.** Le système culturel (religion, codes et système de valeurs culturels, etc.), la mentalité (vision du monde, normes groupales...) et le système affectif et cognitif (attitudes, valeurs, traits psychologiques propres...) sont réunis dans cette catégorie.

4) **Les référents psychosociaux.** Cette catégorie comprend les références sociales (nom, statut, âge, sexe, profession, rôles sociaux...), les attributs de valeur sociale (médailles, attributions symboliques, qualités/défauts, etc.), la psychologie de l'acteur (sa vision du monde, ses projets, son vécu...) et les potentialités de devenir (capacités, motivations, stratégies, etc.).

Lorsqu'un individu se présente et définit son identité – ou celle de son groupe d'appartenance ou d'un autre individu – il va sélectionner plusieurs éléments de définition dans les différentes catégories de référents identitaires présentées ci-dessus. Tous les référents ne vont pas être utilisés de façon exhaustive dans la définition de l'individu. En effet, seules les caractéristiques essentielles, dominantes, et celles qui marquent la singularité de l'individu seront retenues et mises en avant. Les caractéristiques sélectionnées doivent ainsi « *permettre une certaine différenciation entre deux objets se ressemblant* » (*ibid.*, p. 38).

Le sentiment d'identité

Pour Erikson (1968, cité par Mucchielli en 2021), l'identité n'existe que par le sentiment d'identité. Ce sentiment, qui recoupe la conscience de soi, peut se trouver à la fois chez les individus, les groupes et les cultures et se rapporte au sens que l'individu va donner au fait d'être lui-même. Il est composé de plusieurs sentiments « *reposant sur la permanence de processus d'évaluation et d'intégration-identification* » (Mucchielli, 2021, p. 62). En effet, l'individu va évaluer subjectivement ce qu'il vit et l'intégrer, ou non, à son identité.

Nous allons donc présenter les neuf sentiments qui participent au sentiment d'identité en nous appuyant sur les définitions proposées par Mucchielli.

1) **Le sentiment de son être matériel.** Ce sentiment repose sur « *la conscience d'un ensemble de sensations corporelles propres.* » (p. 62). Le bébé prend progressivement conscience qu'il est un être différencié de sa mère, avec une identité corporelle propre. La constitution du schéma corporel participe grandement au sentiment de son être matériel. « *C'est l'ensemble de nos sensations qui nous rappellent constamment que "nous sommes nous".* » (p. 62).

2) **Le sentiment d'appartenance.** Ce sentiment provient, en partie, des « *processus d'intégration et d'assimilation des valeurs sociales, car tout être humain vit dans un milieu*

social qui l'imprègne de son ambiance, de ses normes et de ses modèles. » (p. 64). Il est donc ancré dans le système social de l'individu et lui permet de s'identifier aux autres membres du groupe et de communiquer à partir de références communes.

3) **Le sentiment d'unité et de cohérence.** Ce sentiment garantit la cohérence de l'être et donne l'impression d'une certaine unité, malgré la multiplicité de nos états. « *Ce sentiment d'unité repose sur quelque chose qui s'est constitué progressivement dans le psychisme, qui est la somme de toutes [ses] expériences affectives, relationnelles, intellectuelles... [sa] structure cognitive.* » (p. 65). C'est cette structure cognitive qui va ensuite orienter les choix, les perceptions et les conduites. Le besoin de cohérence interne est particulièrement fort et toute dissonance cognitive va entraîner un réajustement plus ou moins important, voire une crise qui peut conduire à la perte d'une ou plusieurs composantes de son identité.

4) **Le sentiment de continuité temporelle.** Le sentiment de continuité temporelle permet à l'individu de ne percevoir aucune coupure dans son existence. « *Ce sentiment est le fait que l'acteur se perçoit le même dans le temps et se représente les étapes de sa vie et ses transformations comme un continuum.* » (p. 66). Le psychisme intègre ainsi les changements et les nouvelles informations sur soi-même et réalise constamment un travail de synthèse (cognitif et affectif) de ces données. En revanche, lorsque ces changements sont perçus comme des ruptures et que l'individu n'arrive plus à leur donner du sens (« *le sens de la continuité* »), il peut y avoir crise d'identité.

5) **Le sentiment de différence.** Ce sentiment va de pair avec les sentiments d'unicité et de singularité. Il est essentiel dans la construction de l'identité puisque l'individu se construit en partie en se singularisant. « *Celui qui estime avoir une identité personnelle ne peut se penser comme totalement identique à autrui.* » (p. 67).

6) **Le sentiment de valeur.** Ce sentiment se fonde dans les interactions sociales et le regard de l'autre. « *Avoir le sentiment d'être, c'est avoir de la valeur pour quelqu'un d'autre socialement signifiant et digne d'intérêt.* » (p. 68). Tout individu agit de manière à ce que les autres lui renvoient une image positive de lui-même. Ce besoin va donc motiver les comportements, les conduites et les actes de chacun.

7) **Le sentiment d'autonomie.** Ce sentiment correspond à l'autre face du sentiment d'appartenance. Pour affirmer son identité personnelle, l'individu doit se sentir à la fois appartenir à un groupe et « *se sentir autonome par rapport à l'emprise collective [...] de ce groupe* » (p. 70). Ce sentiment recoupe la problématique de la « *bonne distance* » qui permet « *à la fois de préserver et d'affirmer son identité, de se sentir en sécurité dans la participation et suffisamment autonome pour exercer ses propres potentialités.* » (p. 71). Une fois atteint, le sentiment d'autonomie offre « *la possibilité de pensées, de décisions et d'actes personnels.* » (p. 71).

8) **Le sentiment de confiance.** Ce sentiment s'acquiert dans les relations à autrui et prend racine dans la relation affective du nourrisson à sa mère. C'est donc dans le milieu familial que va se construire le sentiment de confiance de base (que l'on peut associer au sentiment de sécurité). Ce sentiment de confiance est intimement lié « *à la capacité de participation et par là au sentiment d'appartenance.* » (p. 71). En effet, c'est parce qu'il reçoit une image positive de lui-même et qu'il se sent intégré que l'individu peut avoir confiance en lui.

9) **Le sentiment d'existence et l'effort central (ou le projet).** Pour se sentir « bien », l'individu doit être capable de se projeter dans l'avenir et de se fixer des objectifs. « *Une orientation ou intentionnalité générale sous-tend l'être dans ses efforts de vie.* » (p. 73). Pour le dire autrement, il s'agit de la finalité inconsciente de réalisation de l'individu. Ce sentiment suppose non seulement que l'individu ait des objectifs, des projets, mais aussi qu'il ait l'impression de disposer des moyens nécessaires pour les réaliser.

L'ensemble des sentiments qui constituent le sentiment d'identité s'interpénètrent pour donner à l'individu toute sa singularité et sa substance identitaire. Quand un ou plusieurs de ces sentiments sont ébranlés, il peut y avoir une crise identitaire.

En revanche, si nous nous positionnons du point de vue de la sociologie, dans le courant interactionniste, le postulat est le suivant : l'individu se construit à travers ses relations sociales. Mead (cité par Lipiansky, Taboada-Leonetti et Vasquez, 1998) est un des premiers chercheurs « à envisager la conscience de soi – le “Self” – comme une entité en étroit rapport avec les processus sociaux où le sujet se trouve engagé » (p. 13). D'après lui, l'individu ne se perçoit comme Soi que dans l'expérience sociale. Ainsi, il n'y aurait « *que des identités en situation, produites par les interactions* » (Taboada-Leonetti, 1998, p. 44). Charaudeau (2006) rappelle qu'en philosophie contemporaine, l'identité est considérée comme le fondement de l'être et qu'elle est liée à la prise de conscience de soi. Néanmoins, pour s'éprouver soi-même, l'individu a besoin de différence, d'un autre que soi. « *Ce n'est qu'en percevant l'autre comme différent que peut naître la conscience identitaire* » (p. 340). C'est ce que l'on nomme le « principe d'altérité » car c'est dans la relation à l'autre que chaque protagoniste peut se reconnaître *et* comme semblable *et* comme différent de l'autre, qu'il peut s'évaluer et se situer. Cette assertion rejoint ainsi la perspective sociologique. En outre, Kurt Lewin (1951, cité par Schiltz en 2006) a également contribué à faire évoluer la notion d'identité en tenant compte du statut et des rôles sociaux et en démontrant que « *l'individu fait partie intégrante d'un vaste système social et qu'il est engagé à tout moment dans des rôles multiples, pouvant modifier complètement ses conduites.* » (*Ibid.*, p. 28). Les rôles sociaux ont donc un impact sur l'identité et le comportement de l'individu.

Quant aux géographes, ils ajoutent une dimension spatiale à la construction de l'identité. Pol et Valera (1999) rappellent qu'une des premières questions que nous posons à quelqu'un que nous rencontrons pour la première fois est : « *d'où êtes-vous ?* », car nous considérons que ce « *réfèrent géographique* » peut nous fournir des informations clés sur l'identité de la personne. Pour Guy Di Méo (2002), l'identité du sujet s'élabore et s'actualise sans cesse « *dans le quotidien des rapports sociaux et spatiaux* » (p. 176). Le rapport aux territoires et aux lieux peut alors être « *un facteur de consolidation, voire de facilitation de la formation des identités sociales* » (Di Méo, 2004, p. 344). Il ajoute en ce sens que l'identité « *trouve dans les lieux, territoires et paysages des référents, concrets et symboliques, qui contribuent à la renforcer en lui conférant une sorte de matérialité, même virtuelle* » (*ibid.*, p. 350). Les territoires, les lieux et les paysages deviennent ainsi des composantes de l'identité, des points d'ancrage.

Après avoir présenté succinctement quelques fondements théoriques dans les champs de la psychologie, de la sociologie et de la géographie, nous allons étudier trois paradoxes de l'identité qui reviennent régulièrement dans la littérature scientifique et qui semblent faire consensus. Ces trois paradoxes permettent également de préciser notre vision de l'identité et seront pertinents pour analyser ensuite l'impact d'El Camino sur les intervenants du champ musical.

1.2/ L'identité en paradoxes

Quand on s'intéresse au concept d'identité, on se rend rapidement compte que plusieurs paradoxes coexistent dans sa définition. En effet, l'individu se sent unique, mais il est également attaché à différents groupes d'appartenance auxquels il s'identifie et qui lui permettent de se sentir semblable. En outre, l'individu se vit comme étant toujours le même à travers le temps et pourtant, il évolue au gré de ses expériences et de ses rencontres. Tap, Roudès et Antunes (2013) ont ainsi distingué six paradoxes caractéristiques de l'identité :

1. Premier paradoxe : ressemblance/différence ou catégorisation/singularisation
2. Deuxième paradoxe : centration sur soi (sur nous)/décentration vers les autres
3. Troisième paradoxe : constance/changement alliant les dimensions structurales et dimensions temporelles
4. Quatrième paradoxe : idéalisation ontologique/identification pragmatique
5. Cinquième paradoxe : monodimensionnalité/multidimensionnalité de l'identité
6. Sixième paradoxe : identité(s)/identification(s)

Nous développerons ici plus particulièrement les paradoxes de la ressemblance/différence, de la constance et du changement et de la monodimensionnalité/multidimensionnalité. Ces différentes dimensions sont en effet particulièrement saillantes dans la littérature et elles nous paraissent tout à fait essentielles pour saisir la complexité de l'identité telle qu'elle nous interpelle ici.

1.2.1/ Le paradoxe ressemblance/différence : la place de l'altérité dans la construction de soi

« *Qui suis-je ?* ». Les réponses à cette question font appel à deux besoins humains fondamentaux : un besoin de singularité et d'individuation – « je suis différent et unique » – et un besoin de similarité et de validation – « je suis semblable aux autres et accepté par eux ». La place de l'altérité apparaît ainsi essentielle dans la construction de soi. Relativement à notre objet, la question de la place de l'altérité dans la construction de soi est aussi particulièrement prégnante dans la mesure où les orchestres de jeunes à vocation sociale ont,

parmi leurs objectifs, une confrontation à des altérités que l'on peut considérer comme radicales, tant sur le plan culturel que professionnel ou social.

1.2.1.1/ Entre individuation et identification

En sciences humaines et sociales, ces deux facettes de l'identité, en tension constante, sont souvent distinguées et étudiées sous les termes d'« identité personnelle » (ou « identité individuelle ») et d'« identité collective » (ou « identité sociale »). Pourtant, bien qu'il soit possible de définir une identité personnelle, cette dernière se construit également dans les interactions avec d'autres individus et groupes sociaux. La place de l'altérité s'avère ainsi essentielle dans la construction de l'identité et joue un rôle central dans les différents processus de définition et de représentation de soi. Identité collective et identité personnelle se complètent donc, elles s'entretiennent et s'influencent constamment (De Gaulejac, 2009). Selon Chevallier (1994), il y a même une « *liaison indissoluble de l'individuel et du collectif* » (p. 239). Chaque personne est, en effet, caractérisée par « *une identité propre, c'est-à-dire par un ensemble de traits spécifiques qui permettent de la définir et de l'“identifier”* » (*ibid.*, p. 239), mais l'individu fait aussi partie de différents groupes sociaux et se reconnaît comme semblable aux membres de ces groupes et différent de ceux qui sont hors du groupe. Par un processus d'identifications successives, il va ainsi intérioriser « *les valeurs, normes, conduites des groupes d'appartenance* » (*ibid.*, p. 239).

La construction de l'identité s'appuie ainsi sur les processus conjoints « *d'identisation* » (ou de singularité) et « *d'identification* » (ou d'appartenance), pour reprendre les termes de Pierre Tap (1980). L'identisation peut être définie comme « *les diverses références à soi comme personne et l'appropriation qui s'ensuit* » (Anadón, Bouchard, Gohier et Chevrier, 2001, p. 2) alors que l'identification correspond à l'« *assimilation d'un certain nombre de propriétés d'un autre que soi* » (Mucchielli, 2021, p. 54). L'identification participerait au sentiment d'appartenance à un groupe. « *Ces deux dimensions sont dialectiquement et inextricablement liées car elles se manifestent dans un aller-retour constant entre la connaissance de soi et le rapport à l'autre.* » (Anadón et al., 2001, p. 2).

Dans ses relations avec les autres, l'individu va ainsi osciller entre un mouvement d'individuation et un mouvement d'identification. Ces processus ne sont cependant pas incompatibles : l'identité correspond à la fois à ce qui nous rend unique et semblable aux autres. L'enjeu pour l'individu est de parvenir à articuler ces deux facettes afin de se différencier tout en restant intégré et reconnu par les membres de son groupe d'appartenance. Pour Lhuilier (2002), l'individu est à la recherche « *d'un équilibre qui permet l'émergence d'un sentiment conscient de spécificité individuelle, à partir et au-delà de la diversité des identifications* » (p. 277).

1.2.1.2/ L'autre pour se situer et être reconnu

Par ailleurs, l'identité requiert l'existence d'un autre pour se situer, mais aussi se sentir reconnu. D'abord, parce que l'identité n'a de sens que dans le rapport à une autre identité. Dans cette perspective, Taboada-Leonetti (1998) insiste sur la complémentarité des acteurs dans la construction identitaire puisque « *le sens symbolique de cette identité sera défini par le système dans lequel les deux acteurs se situent l'un par rapport à l'autre* » (p. 47). En effet, comment se définir comme enfant s'il n'y a pas de parent ou comme professeur s'il n'y a pas d'élèves ? Et ensuite, parce que l'identité « *implique la reconnaissance d'autrui, le besoin d'avoir de lui la confirmation de l'image que l'on tend à donner de soi dans la communication avec les autres.* » (Lipiansky, 1998, p. 175). La reconnaissance d'autrui permet de renforcer son sentiment de valeur, sentiment qui se fonde dans les interactions sociales et le regard de l'autre. « *Avoir le sentiment d'être, c'est avoir de la valeur pour quelqu'un d'autre socialement signifiant et digne d'intérêt.* » (Mucchielli, 2021, p. 68). Tout individu agit de manière à ce que les autres lui renvoient une image positive de lui-même. Ce besoin va ainsi motiver les comportements et les actes de chacun.

1.2.1.3/ Une identité pour soi et une identité pour autrui

L'identité résulte également de deux points de vue : celui que l'individu porte sur lui-même et celui que les autres portent sur lui. Dubar (2010) distingue ainsi une « *identité pour soi* » et une « *identité pour autrui* ». L'identité pour soi correspond à l'identité revendiquée par l'individu lui-même. Elle est subjective, réflexive et renvoie « *à l'image que l'on se construit de soi-même* » (Fray et Picouneau, 2010, p. 75). Elle peut aussi être définie comme une histoire intériorisée. Cette histoire, construite *a posteriori*, permet d'assurer la cohérence des trajectoires vécues et l'unicité de l'identité (Goffman, 2010). Quant à l'identité pour autrui, elle correspond à l'identité attribuée par les autres et par les institutions avec lesquels l'individu entre en interaction. Selon Dubar (1998), cette identité comprend l'ensemble des « *catégories utilisées pour identifier un individu dans un espace social donné* » (p. 74).

Ces deux identités peuvent entrer en tension, voire être contradictoires. L'identité va alors se construire dans une négociation permanente entre la vision personnelle de l'individu (ce qu'il est pour lui) et l'image renvoyée par les autres (ce qu'il est pour les autres). Dubar (2007) précise cependant que l'individu n'est pas passif dans ce processus. « *On peut, en effet, accepter ou refuser les identités qu'on vous attribue. On peut s'identifier soi-même autrement que ne le font les autres.* » (p. 4), mais on ne peut pas éviter de se déterminer par rapport à ces identités, renvoyées par le regard de l'autre.

1.2.2/ Le paradoxe constance/changement : la dimension temporelle de l'identité

« *Suis-je le même tout au long de ma vie ?* ». Cette question renvoie au débat entre les perspectives essentialiste et constructiviste de l'identité. Si certains aspects de l'identité paraissent relativement stables dans le temps, l'individu se construit aussi au fil de ses expériences et de ses rencontres. La prise en compte de la dimension temporelle de l'identité semble alors essentielle pour saisir l'individu dans sa trajectoire de vie. Là encore, El Camino en particulier et Démos en général se présentent comme des opérateurs de changement de trajectoire sociale (pour les enfants) avec l'image souvent employée de « l'ascenseur social ». Ces dispositifs intègrent donc, semble-t-il, dès le départ, le principe de la capacité à faire évoluer les identités, au moins celles des enfants.

1.2.2.1/ Une vision dynamique de l'identité

L'identité est-elle stable dans le temps ? Pour les chercheurs qui s'inscrivent dans le courant essentialiste, l'identité est donnée une fois pour toute à la naissance et, dès lors, l'individu possède un certain nombre de caractéristiques inaltérables dans l'espace et le temps. D'après Bourdieu (1986), le monde social tend également à considérer les individus comme ayant une identité constante, « *c'est-à-dire prévisible ou, tout du moins, intelligible à la manière d'une histoire bien construite* » (p. 70). Les institutions ont ainsi tendance à unifier le « moi ». Dans son article, il donne l'exemple du nom propre qui désigne le même objet dans n'importe quel contexte. Kripke (1982, cité par Bourdieu en 1986) le qualifie de « *désignateur rigide* ». Il est également le support de l'état civil qui rassemble l'ensemble des propriétés rattachées à une personne (nationalité, sexe, âge, etc.). Ces actes d'attribution, institués par l'État, sont aussi des « *désignateurs rigides* » qui permettent de décrire officiellement l'individu. Une fois formalisé, l'état civil marque « *l'accès à l'existence sociale* ». Cependant, si le nom propre et l'état civil permettent d'identifier la personne et de la classer, ils ne donnent aucune information sur la personnalité singulière de l'individu et ne rendent pas compte des changements, sociaux et biologiques, qu'il vit.

Cette vision statique et essentialiste de l'identité est de moins en moins répandue et les recherches actuelles s'appuient davantage sur une vision dynamique de l'identité, qui se reconstruit continuellement. Elles prennent ainsi en compte la temporalité et l'évolution du sujet dans leur définition de l'identité. En effet, si nous nous intéressons au vécu de l'individu, il peut se vivre comme étant toujours le même, malgré le temps qui passe, mais il peut également être conscient qu'il change. Dans cette perspective, l'identité est un processus dynamique qui intègre les diverses expériences du sujet et qui a pour fonction d'articuler les deux aspects de l'expérience, à savoir la constance et le changement. L'individu peut ainsi s'adapter à son environnement et remanier son identité en fonction des événements et des interactions auxquels il est confronté. Selon Maalouf (1998), l'identité « *n'est pas donnée une fois pour toutes, elle se construit et se transforme tout au long de l'existence* » (p. 31). L'identité serait donc un mécanisme régulant les besoins de changement de l'individu –

nécessaires à son adaptation –, mais aussi la constance de ses valeurs, qui donne du sens à l'existence.

1.2.2.2/ La prise en compte de la temporalité

L'identité évolue sans cesse et se trouve modifiée par les interactions et les événements vécus par l'individu. La prise en compte de la dimension temporelle dans la définition de l'identité paraît donc essentielle. Le sujet s'inscrit en effet dans le passé à travers ses souvenirs, mais aussi à travers sa lignée, son héritage et plus largement à travers l'histoire de ses groupes d'appartenance. Il s'inscrit également dans le présent par la régulation de ses interactions, de ses émotions et de son comportement et pour finir, il s'inscrit dans l'avenir à travers la formulation d'attentes, de projets et d'objectifs à atteindre (Lipiansky, 1992). Erikson (cité par Lannegrand-Willems en 2012) rejoint également cette conception de l'identité qu'il considère comme « *une synthèse réalisée à partir des éléments du passé (histoire personnelle), des caractéristiques du présent (besoins, traits de personnalité, etc.) et des attentes du futur* » (p. 315).

Nous pouvons alors adopter deux regards différents sur la construction de l'identité d'un sujet : un regard synchronique et un regard diachronique (Teyssier et Denoux, 2013). Le regard synchronique est figé dans le présent et permet de voir l'instant, ce qui pourrait s'apparenter à une photographie de l'identité de l'individu. Ce regard permet de se focaliser sur les « *moments d'incertitudes, de doutes, de conflits intrapsychiques et de crises* » (*ibid.*, p. 258). À l'inverse, le regard diachronique se concentre davantage sur le cheminement de l'individu et met en évidence une certaine cohérence dans la façon dont l'individu articule les différents événements survenus au fil du temps. Ils prennent alors leur place « *au sein d'un continuum de vie* » et « *s'organisent en un tout logique et intelligible* » (*ibid.*, p. 257). Vasquez (1998) ajoute que « *l'intérêt de l'étude diachronique réside dans cette possibilité de saisir l'individu dans sa trajectoire de vie.* » (p. 171).

1.2.2.3/ La place du récit dans la construction de soi

Ricœur (1990) introduit également la temporalité dans sa définition de l'identité. Il distingue deux facettes de l'identité :

- *L'identité-mêmeté (same)*. C'est l'identité au sens de l'identique, de la similitude. Elle suppose « *une permanence dans le temps, s'oppose au différent, au changeant, au variable* » (Truc, 2005, p. 48). Elle désigne la part structurelle, objective de l'identité puisqu'elle comprend les traits objectivables de la personne. Elle peut être assimilée à l'identité sociale.
- *L'identité-ipséité (self)* désigne « *une part de pluralité et de diversité au cœur de l'identité personnelle irréductible à la seule identité sociale* » (Truc, 2005, p. 48). C'est la part subjective et singulière de l'identité. C'est ce qui fait qu'une personne est

unique, mais aussi qu'elle évolue au fil du temps. Cette dimension permet donc d'intégrer la variabilité et la diversité de l'identité dans le temps.

Finalement, le trait d'union entre ces deux facettes de l'identité personnelle pourrait correspondre à la narration de soi que Ricœur nomme l'« *identité narrative* ». La mise en récit permet en effet d'intégrer la discontinuité, la diversité et l'instabilité à l'histoire du sujet. Le récit s'apparente alors à une forme de médiation entre concordance et discordance aboutissant à une « *concordance discordante* » à travers la « *synthèse de l'hétérogène* » (Ricœur, 1990, pp. 168-169). Selon les termes de Ricœur, la « *mise en intrigue* » permet ainsi de clôturer l'action (avec un début et une fin) et de lui donner du sens, de l'interpréter grâce à la narration. La narrativité rend intelligible l'action, et stabilise l'identité personnelle, menacée par l'action.

« Une fois le récit clos, une fois l'histoire racontée, l'identité du personnage apparaît dans l'unité du récit réalisé ; ainsi elle “sauve” l'identité de la personne, un temps menacée dans le “feu de l'action” par le surgissement de l'ipsité remettant en cause la mêmété. » (Truc, 2005, p. 57)

Ricœur donne ainsi une place centrale à la réflexivité (en opposition à la position immédiate du sujet) et au récit dans la construction de l'identité. C'est par le processus narratif que l'individu se place dans une position réflexive et qu'il peut attribuer du sens à son expérience.

La mise en récit répond aussi au besoin de cohérence et de continuité de l'individu qui peut s'éprouver comme étant le même, malgré le temps qui passe. Toutefois, cette apparente cohérence n'est pas donnée *a priori* : elle est le fruit d'un processus de construction où l'individu doit attribuer du sens à son expérience, en reconstruisant son passé et en anticipant son futur (Dubar, 2010). C'est à travers la reconstruction narrative que les différents événements vont trouver leur place dans la trajectoire du sujet et faire partie intégrante de son identité. Pour l'individu, l'enjeu sera alors d'articuler les nouveaux éléments de son identité avec ceux qui étaient déjà présents.

Les travaux de Bruner (2010) vont dans le même sens. D'après lui, le récit a une fonction majeure dans la construction de soi : il permet d'organiser ses expériences et de donner un sens à sa vie. La façon de se raconter est néanmoins tributaire du contexte de l'énonciation (personnes présentes et situation) et de la culture qui conditionne ce qui peut être dit ou non, mais aussi ce qui peut être pensé.

1.2.3/ L'identité composite et contextuelle : le paradoxe monodimensionnalité/multidimensionnalité

Pour introduire ce troisième paradoxe, il nous semble pertinent de faire un « point vocabulaire ». Dans la théorie sur l'identité, nous retrouvons les termes d'« *identité plurielle* »⁶¹ et d'« *identité composite* » (Maalouf, 1998). Pour notre part, en nous appuyant sur la définition de ces deux adjectifs, nous privilégierons le terme « composite ». Comparons ici les deux définitions.

Tableau 10

Définition des adjectifs « composite » et « pluriel »

Adjectif	Définition	En résumé
Composite	Caractérisé par l'hétérogénéité des éléments d'un tout.	Formé d'éléments différents
Pluriel Pluralité	Qui indique la pluralité. Fait d'être plusieurs, d'exister en grand nombre et, <i>p.ext.</i> , caractère de ce qui est multiple.	Formés de nombreux éléments

Source : dictionnaire CNRLT disponible en ligne.

Il nous semble important de privilégier le caractère hétérogène des éléments qui composent l'identité, nous parlerons donc d'« *identité composite* » et, dans cette partie, nous nous intéressons plus particulièrement au caractère composite et situationnel de l'identité. Ce paradoxe fait écho à la dimension hétérogène du projet El Camino, appréhendée à travers son caractère hybride dans le chapitre précédent.

1.2.3.1/ L'identité est composite.

Si l'identité a longtemps été considérée comme une entité à part entière, un tout aux frontières bien définies, elle se révèle désormais plus complexe et multidimensionnelle.

Tout d'abord, l'identité apparaît comme composite. Il existe en effet différentes catégories de l'identité : le genre, l'âge, la nationalité, la classe sociale, la religion... mais aussi les traits de personnalité et les goûts de l'individu. Si chaque élément de l'identité peut se rencontrer chez plusieurs individus – par exemple : je suis une femme, je suis française, je

⁶¹ Lahire (2011) parle par exemple d'« *homme pluriel* ».

suis une mère, je suis musicienne, etc. – on ne retrouve jamais « *la même combinaison chez deux personnes différentes, et c'est justement cela qui fait la richesse de chacun, sa valeur propre, c'est ce qui fait que tout être est singulier et potentiellement irremplaçable* » (Maalouf, 1998, p. 17). Pour Maalouf, c'est donc l'articulation, la combinaison de ses différentes identités qui rend l'individu unique et qui constitue sa richesse. Dans son ouvrage intitulé *Les identités meurtrières*, il démontre d'ailleurs que le fait de réduire son identité à une seule appartenance peut être particulièrement dangereux. En effet, dans le cas d'une identité réduite et simplifiée à l'extrême, les hommes distinguent de façon nette et simpliste ceux qui appartiennent au même groupe de référence qu'eux et les « autres », qui peuvent devenir menaçants et contre lesquels il faut lutter. Quand une identité s'appuie, à l'inverse, sur des appartenances multiples, il n'y a plus seulement « nous » et « eux » : il y a des nuances, des points communs partagés avec chacun et en même temps, on n'est jamais tout à fait le même que l'autre, même s'il fait partie de notre groupe de référence. Maalouf souligne ainsi la nécessité d'assumer ses appartenances multiples, puisque chaque personne, sans exception, « *est dotée d'une identité composite* » (*ibid.*, p. 28).

Chevallier (1994) ajoute que dans nos sociétés contemporaines, les individus sont confrontés à des processus d'identification multiples : « *on assiste à la diversification croissante des référents identitaires ; les individus sont amenés à osciller entre des identités plurielles qu'ils intériorisent très inégalement* » (p. 239). Les identités ont donc tendance à se complexifier et à se diversifier.

1.2.3.2/ L'identité est contextuelle.

L'identité peut aussi être considérée comme « contextuelle » ou « situationnelle », c'est-à-dire que la situation sociale va influencer la façon dont l'individu se présente.

Goffman (1973) évoque la diversité des rôles qu'un acteur social peut endosser. Dans une approche interactionniste, il propose une théorie originale basée sur de nombreuses analogies entre la vie sociale et le théâtre. La vie quotidienne serait une mise en scène, l'identité un rôle et la vie sociale une scène. L'individu est un acteur qui peut jouer différents rôles en fonction du contexte et de ses interactions. Cela pose la question suivante : qu'est-ce que la personne montre d'elle-même ? L'identité ne serait donc pas unique et singulière, mais multiple dans la mesure où il existe plusieurs rôles sociaux possibles. Néanmoins, nous tenons à préciser que si l'acteur agit parfois de façon minutieusement calculée – afin de produire un type d'impression bien précis pour provoquer la réponse recherchée dans le public –, il n'agit pas toujours de façon consciente et intentionnelle. Par ailleurs, le rôle est déterminé en partie par le statut social de l'acteur qui implique des droits et des devoirs.

« Parfois il choisit de s'exprimer d'une façon déterminée, mais essentiellement parce que la tradition de son groupe ou parce que son statut social réclame ce genre d'expression et non pas pour obtenir de ses interlocuteurs une réponse particulière (en dehors d'une vague approbation). » (Goffman, 1973, p. 15)

L'acteur est en effet soumis à une réalité sociale qui lui est extérieure et les rôles qu'il peut jouer dépendent aussi de la place qu'il occupe dans la société. Vasquez (1998), quant à lui, parle d'un « *faisceau d'identités possibles* » (p. 144) que l'individu va actualiser en fonction des contraintes de la situation, mais aussi en fonction de ses désirs et de ses intérêts. Il ajoute cependant que le regard d'autrui, « *institutionnalisé et véhiculé à travers des structures sociales, assigne à l'acteur social des identités diverses selon plusieurs facteurs, dont notamment l'âge, le sexe, le milieu d'origine et l'activité qu'il développe.* » (p. 144).

Bien que ces contraintes ne soient pas figées, nous pouvons dire que les multiples identités de l'acteur vont s'actualiser en fonction de l'individu lui-même, de ses interactions sociales, du contexte, mais aussi des contraintes sociales. Le contexte peut donc avoir un impact sur la façon de se présenter de l'individu et sur les traits identitaires qu'il va mettre en avant.

« En effet, chacun de ces marqueurs identitaires se révèle d'une pertinence variable suivant les situations d'interrelation dans lesquelles on se trouve ; en quelque sorte la situation *appelle* l'un des éléments de l'identité, la mère, le professeur, ou la Française, face au fils, à l'élève, à l'étranger, dans une situation familiale, professionnelle ou touristique. Les autres éléments de l'identité, devenus secondaires, s'organisent autour et en fonction de ce qui apparaît comme un *pôle de cristallisation* de l'identité, c'est-à-dire, dans les exemples que nous avons pris, tantôt de mère, tantôt celui de professeur ou encore, l'identité nationale suivant les cas. » (Taboada-Leonetti, 1998, p. 45)

Dans cette perspective, l'identité est donc tributaire du contexte et des acteurs en présence et l'individu a la capacité d'adapter la façon dont il se définit en fonction de la situation. Il peut mobiliser différents traits de son identité et les réorganiser selon leur pertinence pour faire face à la situation. L'identité apparaît alors comme une sorte de « *boîte à outils* », selon l'expression de Devereux (1972).

Dans ses travaux, Camilleri (1998) met également en avant une pluralité d'identités et de caractéristiques qui sont mobilisées différemment en fonction de la personnalité et des intentions de l'acteur, mais aussi des paramètres culturels, historiques et sociaux. Les individus, loin d'être passifs, mettent ainsi en place des « *stratégies identitaires* ». Néanmoins, ils sont dépendants de la culture – qui donne un cadre de pensée et de désirs – et de l'époque dans laquelle ils évoluent, avec ses processus sociopolitiques dominants.

Cependant, là encore, malgré la plasticité de l'identité et sa capacité à se modifier, l'enjeu pour l'individu sera de maintenir un sentiment de continuité et de cohérence afin de se sentir « le même » dans les divers contextes et au cours du temps. Festinger (cité par Malewska-Peyre, 1998) considère d'ailleurs « *le désir de cohérence cognitive comme l'une des motivations importantes de l'homme contemporain.* » (p. 130).

❖ En résumé...

Le concept d'identité est un concept transversal qui apparaît dans de nombreux champs disciplinaires et se révèle complexe, dans la mesure où il intègre diverses dimensions parfois paradoxales, pouvant être complémentaires ou conflictuelles. Nous avons mis l'accent sur trois grands paradoxes qui caractérisent l'identité à savoir : le paradoxe « *ressemblance/différence* », le paradoxe « *constance/changement* » et le paradoxe « *monodimensionnalité/multidimensionnalité* ».

Premièrement, les interactions avec l'autre, les groupes et les institutions sont essentielles dans la construction de l'identité. L'individu va ainsi osciller entre un processus d'individuation – où il prend de la distance et se singularise par rapport à l'autre et au groupe, où il se sent unique – et un mouvement d'identification – où il va assimiler certains codes, valeurs et pratiques propres à son groupe d'appartenance afin de les intégrer à son identité. L'identité est un processus qui tend à articuler ces deux facettes. Les caractéristiques dont dispose une personne à la naissance constituent ainsi un potentiel individuel qui est amené à évoluer au contact des autres. L'identité se construit et se reconstruit sans cesse, dans ses relations à l'autre et, que cet autre soit semblable ou différent, c'est finalement le rapport à l'altérité qui permet de se construire, mais aussi de se situer et de se sentir reconnu.

Deuxièmement, l'identité peut être considérée comme un processus dynamique qui évolue tout au long de la vie et qui permet d'intégrer les différentes expériences de l'individu et les changements qu'il opère. Nous nous éloignons donc des théories substantialistes de l'identité où cette dernière est considérée comme parachevée et stable.

« L'identité n'est pas quelque chose de figé. C'est une réalité qui évolue par ses propres processus d'identification, d'assimilation et de rejets sélectifs. Elle se façonne progressivement, se réorganise et se modifie sans cesse, tant qu'elle participe à définir un être vivant. » (Mucchielli, 2021, p. 89)

C'est un processus qui permet d'intégrer les diverses expériences de l'individu et d'articuler deux aspects de l'expérience, à savoir la constance et le changement. L'identité doit ainsi permettre de synthétiser des éléments du passé, du présent et du futur. La mise en récit peut favoriser la construction de liens entre ces différents éléments et garantir ainsi à l'individu un sentiment de cohérence et de continuité. Pour le dire autrement, la reconstruction narrative, qui s'opère *a posteriori*, permet d'organiser ses expériences et de donner un sens à sa vie.

Troisièmement, l'identité apparaît comme composite et c'est finalement la combinaison des différentes facettes de l'identité qui rend l'individu unique. Camilleri (1998) parle d'identité « *multidimensionnelle* » et « *structurée* ». Lipiansky, Taboada-Leonetti et Vasquez (1998) écrivent à ce sujet :

« Les situations d'interactions dans lesquelles sont impliqués les individus sont diverses et multiples et infèrent des réponses identitaires également diverses, mais ces différents éléments

– ou rôles, ou identités, suivant les auteurs – ne s’assemblent pas dans une simple juxtaposition d’identités, mais sont intégrés dans un tout structuré, plus ou moins cohérent et fonctionnel. » (p. 23)

Ces différentes identités vont permettre à la personne de s’adapter au contexte dans lequel elle évolue. L’acteur social peut en effet endosser différents rôles sociaux en fonction des contraintes de la situation, de son intention, mais aussi des paramètres culturels, historiques et sociaux.

En résumé, nous nous appuyons sur une conception systémique et constructiviste de l’identité où cette dernière se construit et évolue tout au long de la vie, en fonction des interactions, du contexte et des expériences de l’individu.

L’identité peut ainsi être définie comme la « *synthèse provisoire d’un jeu de tensions entre continuité et changement, soi et autrui, unité (cohérence) et diversité* » (Perez-Roux, 2003). C’est une structure dynamique, intégrative, multidimensionnelle et structurée, qui rassemble des éléments psychologiques et sociaux et qui permet à l’individu de se définir « *dans une situation d’interaction* », à un moment donné, et « *d’agir en tant qu’acteur social* » (Taboada-Leonetti, 1998, p. 44). Il nous semble que cette approche, mettant l’accent sur l’inachevé, le multiple, la plasticité et la créativité des individus, propose une perspective intéressante pour la recherche sur l’identité.

Cette conception de l’identité est également pertinente pour notre propre recherche puisqu’elle permet de saisir les recompositions identitaires des individus confrontés (volontairement ou involontairement) à un nouvel environnement. Dans le cas d’El Camino, si le projet affiche clairement sa volonté de modifier la trajectoire et l’identité des enfants (nous reviendrons sur cette dimension dans le chapitre suivant), nous pensons aussi que l’identité des intervenants du champ musical peut évoluer au contact du projet du fait d’une situation de travail nouvelle et de nombreuses rencontres. Face à cet environnement hybride et inconnu, nous supposons qu’ils pourront développer d’autres facettes de leur identité, expérimenter de nouveaux rôles et acquérir des compétences.

Après ce premier positionnement théorique, nous souhaitons nous arrêter sur une autre dimension de l’identité. En effet, au vu des entretiens menés avec les intervenants du champ musical et de l’accent mis sur les changements observés dans le domaine professionnel, nous allons nous intéresser plus particulièrement à l’identité professionnelle et à la transition professionnelle dans la partie suivante. Ces deux concepts nous permettront d’appréhender la façon dont les intervenants du champ musical perçoivent et vivent leur expérience de travail à El Camino. Nous verrons également que l’identité professionnelle a fait l’objet de développements théoriques spécifiques et que le travail occupe une place non négligeable dans la définition de soi et dans la façon dont la trajectoire de l’individu se façonne et s’oriente. Nous étudierons enfin les processus en jeu lorsqu’un individu est confronté au changement et la manière dont il l’intègre (ou pas) à son identité. Dans cette perspective, l’identité professionnelle des intervenants n’est donc pas figée, elle continue à se construire et à se complexifier au fil des expériences.

2/ L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE

« Parmi les multiples dimensions de l'identité des individus, la dimension professionnelle a acquis une importance particulière. » (Dubar, 2010, p. 16). Le travail occupe en effet une place centrale dans notre société et dans la définition de soi de l'individu. Ce dernier choisit son métier « en fonction de sa personnalité, de ses aspirations, de ses capacités, de ses expériences, mais aussi de sa sensibilité à un secteur ou à une activité précise » (Fray et Picouleau, 2010, p. 77). Ce choix reflète donc l'identité de l'individu au moment de son orientation.

Nous tenons néanmoins à préciser que la terminologie du « choix » ne semble pas toujours adaptée car la possibilité de choisir son métier est dépendante, entre autres, du milieu social de l'individu. Quant aux musiciens professionnels⁶², le terme de « choix » s'avère ambigu. En effet, dans le discours des intervenants du champ musical, les termes de « vocation » ou d'« évidence » sont largement plus utilisés que celui de « choix ».

« [...] j'ai quand même toujours eu un rapport avec la scène et avec la musique et tout ça. Donc pour moi, ça me paraissait un peu évident de faire de la musique. » (Mu_M3)

« Donc pour moi la musique c'était une évidence, j'en faisais les soirs, j'en faisais les week-ends, j'en faisais en famille, j'en faisais avec des copains, j'aimais bien ça, je travaillais déjà pour ça [...]. » (Mu_F6)

« [...] alors là, je ne me suis pas du tout posée de questions. Jamais je me suis dit : "qu'est-ce que je vais faire plus tard ?". Tu suis quelque chose, c'est comme... tu suis, ça se fait tout seul en fait. Ça se fait tout seul. Et y a pas de décision, de... tu vois après le bac de dire : "qu'est-ce que tu fais après le bac ? Tu pars dans quelles études, machin ?". Non, non, non c'était, je crois que jamais on a eu une discussion en famille, c'était ça, j'ai fait ça. Ça m'allait bien, j'y étais bien et j'ai suivi la voie, j'ai suivi le chemin. » (Mu_F9)

Le métier de musicien apparaît comme une « évidence », parfois inexplicable (ou en tout cas non conscientisée), mais il n'est pas subi. La musique occupe une place centrale dès l'enfance et dans la définition de l'individu, c'est finalement une passion qui devient un métier. Buscatto (2004), dans une recherche sur les musiciens de jazz, écrit :

« Tout d'abord, au cours de nos rencontres avec ces artistes, le choix de devenir musicien est le plus souvent énoncé comme le fruit d'une vocation qui s'est imposée à eux dès l'enfance.

⁶² Pour faire des liens entre la théorie de l'identité professionnelle et notre terrain de recherche, nous nous attacherons plus particulièrement à l'identité des musiciens professionnels car cette dernière nous permet de mettre en perspective la grande majorité des parcours des intervenants du champ musical (même si certains ne sont pas devenus musiciens professionnels).

Lors de l'analyse de nos données, nous proposerons en revanche de distinguer différents groupes d'intervenants pour prendre en compte tous des intervenants du champ musical d'El Camino et étudier les effets du projet de façon plus fine.

Être musicien n'est pas considéré comme un *vrai* travail puisqu'on est né pour ça. On porte la musique en soi et elle se *révèle* à travers l'exercice de cette activité. » (Buscatto, 2004, p. 41)

Dans la théorie, nous trouvons ainsi deux types d'explication pour appréhender l'ambiguïté du terme « choix » chez les musiciens. Tout d'abord, au fil du parcours, les exigences de la formation musicale sont de plus en plus importantes et demandent un investissement temporel intense. « *Cet apprentissage à long terme, rigoureux, extrêmement exigeant et compétitif, qui a pour corollaire l'acquisition dès le plus jeune âge d'une technique instrumentale de haut niveau, exige une pratique intensive en marge et en sus de l'école.* » (Ravet, 2007, p. 58). Cela conduit progressivement à une spécialisation qui réduit également les possibilités de choisir un autre métier et explique, en partie, le caractère « évident » de la professionnalisation de la pratique musicale.

« Parfois, ce sont de véritables choix, longuement pesés et mûris, mais les “choix” se révèlent souvent des non-choix ou des choix non délibérés. Par ailleurs, au fil du temps, l'enchaînement de microdécisions conduit de fait à éliminer et sélectionner parmi des options de parcours. Ces décisions cumulées peuvent être réinterprétées plus tard comme de véritables choix, voire apparaître et être traduites rétrospectivement comme composantes ou éléments révélateurs d'une “vocation”. » (*Ibid.*, p. 58)

Dans certains cas, la passion musicale est tellement ancrée dans l'histoire familiale que le musicien ne peut plus situer son origine.

« Il [*un hobby-passion*] fait parfois tellement partie intégrante de l'histoire familiale sur plusieurs générations que le “passionné” ne parvient plus à situer l'origine de sa passion tant il a le sentiment qu'elle a toujours été là, qu'elle fait partie de l'ordre naturel des choses. Et surtout, il devient dans ce cas très difficile de rompre le fil qui court de génération en génération, car une passion reçue dans un tel contexte est une manière de prolonger une lignée, de perpétuer une tradition, plus généralement de maintenir un lien avec ses origines qu'elles soient familiales, géographiques ou culturelles. » (Donnat, 2009, p. 109)

Dans nos sociétés contemporaines, si le travail occupe une place centrale dans la définition de soi, c'est encore plus vrai chez les musiciens car la musique est au cœur de leur vie depuis l'enfance. C'est une passion personnelle – souvent liée à l'histoire familiale – qui s'inscrit profondément dans l'identité de l'individu. L'identité professionnelle est donc particulièrement signifiante chez les musiciens professionnels et fortement imbriquée à l'identité personnelle.

2.1/ La transaction biographique-relationnelle-intégrative

Dans le cadre de l'identité professionnelle, comme pour l'identité de façon plus générale, nous retrouvons la « *triple transaction biographique-relationnelle-intégrative* » (Perez-Roux, 2016, p. 84).

2.1.1/ La transaction biographique

La transaction biographique intègre les tensions entre continuité et changement. Cet axe peut être « *appréhendé à travers le parcours professionnel durant lequel l'individu doit nécessairement s'adapter.* » (Perez-Roux, 2016, p. 84). Le parcours antérieur et les repères construits peuvent en effet être remis en question dans le cadre d'un nouveau métier ou d'une formation. « *Un couplage s'opère alors entre histoire du sujet et modifications plus ou moins souhaitées et/ou contrôlées dans le contexte professionnel.* » (Ibid., p. 84).

L'identité professionnelle prend racine dans l'enfance et dans les premières interactions sociales du sujet. Pour Dubar (1992), il convient alors de tenir compte de la trajectoire sociale et scolaire antérieure à l'entrée dans le monde professionnel et « *surtout de la reconstitution subjective de cette trajectoire* » (p. 520), perceptible dans le récit.

L'identité professionnelle continue ensuite à se développer en formation. Cette période va offrir un modèle professionnel et des repères identificatoires au futur professionnel qui va construire sa « *représentation de soi en situation de travail* » (Lhuilier, 2002, p. 278). L'identité professionnelle intègre une « *identité de métier* » (Osty, 2008) qui est associée au sentiment d'appartenir à une profession et qui est constituée de normes et de valeurs collectives, d'un vocabulaire, de pratiques et de gestes communs. Cette identité s'affirme pendant la formation et se construit également à partir des représentations sociales⁶³ que l'individu possède de sa profession. Selon Pelini (2013), les « *sentiments de compétence et d'appartenance ainsi que les représentations de la profession, sont alors déterminants dans le processus de la construction identitaire* » (p. 44).

Cependant, d'après Dubar (2010), la scolarité et la formation construisent des « *identités virtuelles* » et c'est finalement la sortie du système scolaire et la confrontation au marché du travail qui constituent un « *moment essentiel de la construction d'une identité autonome* » (ibid., p. 111). Lhuilier (2002) va dans ce sens en affirmant que la « *mise en travail* » est une « *mise à l'épreuve des représentations du travail, des idéaux professionnels, de la part de soi engagée dans la rencontre avec le modèle initial. Ces représentations se heurtent à l'expérience de réalité [...].* » (p. 278). L'individu a besoin de modèles et de références partagés pour se construire, mais son identité professionnelle va se développer et s'affirmer dans l'action. Le réel et la mise en échec vont ainsi solliciter la créativité de l'individu et le dégageant des représentations initiales.

L'identité professionnelle n'est donc pas définitive. Elle commence à se construire dès l'enfance, se développe pendant la formation et continue à se transformer tout au long de la vie active de l'individu, de sa trajectoire professionnelle et personnelle.

Cette assertion est d'autant plus vraie chez les musiciens professionnels pour lesquels la musique occupe une place centrale dès le plus jeune âge. En effet, dans le cadre des entretiens de recherche, les intervenants du champ musical racontent leur enfance et le contexte familial

⁶³ Nous nous appuyons ici sur la définition de Jodelet (1989) : la représentation sociale est « *une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourante à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* » (p. 36).

et musical dans lequel ils ont grandi. Pour la plupart – seize intervenants sur les vingt interrogés –, ils sont issus de familles de musiciens et de mélomanes. Ils évoquent alors : un père musicien, une mère musicienne ou professeure de musique, un oncle chef d'orchestre, un grand-père « *musicien de bals populaires* », etc.

« Je suis née dans une famille d'artistes : musiciens... musiciens, peintres, poètes, sculpteurs [...] qui m'ont, voilà, apporté l'envie de faire ce beau métier. » (Mu_F1)

« J'ai commencé [*l'instrument*] assez petite parce que ma mère était musicienne aussi, elle est toujours musicienne, donc j'ai un peu baigné dedans. » (Mu_F4)

« Je suis issue d'une famille de musiciens [...]. La musique elle faisait partie intégrante de la famille donc on a fait beaucoup, beaucoup, beaucoup de musique tout le temps depuis petites [...]. » (Mu_F6)

La majorité des intervenants du champ musical a donc évolué dans un environnement où la musique pouvait être un métier et faisait partie intégrante de leur vie quotidienne. Bernard Lehmann (cité par Ravet, 2007) utilise le terme d'« *héritier* » pour désigner les musiciens d'orchestre qui ont un parent ou les deux qui sont eux-mêmes professionnels de la musique. Ils ont ainsi « *l'aisance de ceux qui ont baigné dans ce milieu et en connaissent implicitement les règles.* » (p. 63). Coulangeon (cité par Ravet, 2007) explique quant à lui que la musique savante est généralement « *une affaire de famille* ».

Seuls quatre intervenants (sur les vingt interrogés) insistent sur le fait qu'ils ont grandi dans une famille où il n'y avait pas de musiciens. Néanmoins, si nous analysons leur récit de façon plus précise, ils dépeignent un environnement familial où la musique était très présente.

« [...] je sors d'une famille de non musiciens, mais bon voilà. On m'a toujours initié, y a toujours eu de la musique à la maison. Fin voilà, j'ai toujours écouté de la musique et puis [...] mes parents m'amenaient souvent au concert [...] c'est ce qui m'a donné envie d'être sur scène quoi. » (Mu_M1)

« Mon frère faisait du piano, mon frère a 10 ans de plus que moi [...] et apparemment je pense que mes parents ont voulu me faire découvrir la musique, inévitablement. Mes parents ne sont absolument pas musiciens et c'est moi qui ai choisi [*mon instrument*]. » (Mu_M4)

« C'est arrivé très, très tôt, je suis rentrée de... c'était quoi ? De la grande section maternelle en demandant à mes parents à faire de la musique alors qu'ils n'étaient pas du tout du milieu. [...] ça m'a toujours attirée quoi. Même bébé, ma mère me disait que j'étais bercée sur la neuvième de Beethoven, c'était la chose qui me calmait [...]. J'ai eu de la chance, ils m'ont emmenée voir plein de concerts pour entendre tous les instruments et tout. » (Mu_F5)

Pour les intervenants du champ musical qui n'ont pas de musiciens dans leur famille, nous pouvons tout de même observer un « bain musical » présent dans le quotidien, avec des parents qui écoutaient de la musique, emmenaient leur enfant à des concerts ou encore un frère aîné qui jouait d'un instrument dans sa jeunesse. La musique, sans être pratiquée de façon professionnelle, faisait partie de la vie de ces enfants.

Ce type de récit se retrouve dans l'étude sur les passions culturelles de Donnat (2009). Il identifie ainsi trois effets qui, conjugués, peuvent expliquer l'existence de « *familles de musiciens* ». Il cite 1) *l'imprégnation liée au milieu social* – c'est-à-dire que le fait de vivre dans un milieu socioculturel favorisé crée une certaine proximité avec le monde de l'art et de la culture –, 2) *la découverte précoce de la pratique musicale* et 3) *l'identification au père mélomane*. Il met alors en avant deux points essentiels qui transparaissent dans toutes les enquêtes qu'il a menées : les personnes interrogées ancrent leur passion dans l'enfance ou l'adolescence et l'influence du milieu familial est déterminante. Certaines passions s'inscrivent ainsi dans la tradition familiale et se situent davantage du côté de la reproduction. L'activité culturelle ou artistique trouve sa place dans le quotidien et le cadre rassurant de la famille, ce qui « *permet à l'enfant de l'intégrer dans son processus de construction identitaire, en parfaite conformité avec le modèle parental.* » (Donnat, 2009, p. 109)⁶⁴.

L'identité professionnelle des intervenants trouve ainsi ses racines dans l'enfance et se déploie dans un parcours de formation traditionnel et normé, progressivement professionnalisant, ponctué de passages quasi obligés : l'école de musique municipale, puis le conservatoire, le bac musique, les concours et les prix, le Conservatoire National Supérieur de Musique (CNSM), voire le DE. La grande majorité des intervenants – plus particulièrement ceux qui sont également musiciens professionnels à l'orchestre – raconte alors une « *scolarité* » musicale initiale valorisante, couronnée de succès, avec une réussite chaque année aux examens puis aux concours et auditions.

L'identité professionnelle des musiciens se construit donc dès le plus jeune âge, dans un milieu compétitif et sélectif, qui demande un investissement important dans la formation musicale. Elle se développe ainsi tout au long du parcours et se construit au fil de la formation, des expériences et des rencontres.

2.1.2/ La transaction relationnelle

La transaction relationnelle intègre les tensions entre soi et autrui. L'individu se construit dans ses interactions avec les autres et il va élaborer « *une image de soi en relation – accord, tension, contradiction – avec celles attribuées par autrui. Ce rapport de soi à autrui, engageant des phénomènes de reconnaissance ou de non-reconnaissance se révèle essentiel pour la construction de l'identité professionnelle.* » (Perez-Roux, 2016, p. 84). La reconnaissance joue en effet un rôle central car elle peut renforcer l'estime de soi, mais aussi le sentiment de légitimité qui est essentiel « *pour investir sa (nouvelle) place/posture de professionnel* » (*ibid.*, p. 91).

Selon Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001), l'identité professionnelle se construit et se transforme à partir de dimensions psycho-individuelles et

⁶⁴ De façon incidente, ces éléments sur la transaction biographique valident l'intérêt de fournir un accès à cette dimension culturelle à des enfants des milieux que l'on peut considérer comme peu favorisés. El Camino joue le rôle que la famille ne joue pas pour ouvrir le champ des possibles professionnels dans des milieux où la question du choix en matière professionnelle n'est pas évidente.

sociales. Ils évoquent ainsi l'aller-retour permanent entre l'identisation – processus « *par lequel l'individu tend à se singulariser, à se distinguer des autres* » (Gohier et al., 2001, p. 29), conduisant à l'affirmation de soi et à l'autonomie, et l'identification⁶⁵ – processus « *par lequel la personne se reconnaît des ressemblances avec ses différents groupes de référence* » (ibid., p. 29) et intériorise certains de leurs attributs ou de leurs caractéristiques. L'identification se rapporte également au sentiment d'appartenance au groupe professionnel. Ces deux processus sont interactifs et inextricablement liés. L'identité professionnelle se situe donc « *à l'interface du psychologique et du social* » (Zimmerman, Flavier et Méard, 2012, p. 196), entre la connaissance de soi et le rapport à l'autre.

Par ailleurs, Fray et Picoulet (2010) précisent que l'éducation et la formation initiale ne représentent pas une base suffisante pour la construction de l'identité professionnelle.

« La construction identitaire exige un apprentissage et une mise en situation. Ce sont ces moments qui permettent un rapport à l'autre, à l'entreprise et à un métier. Sans l'expérience des autres, sans l'observation, sans le partage de connaissances et de conseils, la construction identitaire de l'employé n'est pas la même. La dimension collective facilite et accélère véritablement ce processus. » (Ibid., pp. 78-79)

L'entrée dans la vie active apparaît alors comme un moment clé pour la construction identitaire, mais cette dernière est facilitée par le collectif et les échanges avec les collègues. L'identité est construite « *par la personne, mais aussi par les protagonistes de sa vie professionnelle* » (ibid., p. 79).

Dans le cas des intervenants du champ musical d'El Camino, nous retrouvons bien l'importance des autres et des rencontres dès le début du parcours. Dans l'enfance, ils évoquent l'influence de leurs parents qui ont souvent été à l'initiative de leur inscription en école de musique, puis qui les ont soutenus dans leur parcours.

« C'est mes parents qui m'ont inscrit à l'école de musique. » (Mu_M2)

« Ma mère voulait absolument que je fasse de la musique, enfin elle est musicienne aussi et du coup, elle voulait que je fasse de la musique [...]. » (Mu_F2)

« C'est mon père qui m'a mis à la musique classique, moi je me rappelle, je me rappelle que je ne voulais pas y aller au conservatoire. » (Mu_M7)

« Ma famille. C'est eux qui m'ont inscrite, j'ai commencé à 5 ans [...] c'était un passage un peu obligé, on va dire, de faire de la musique quand on était enfant. » (Mu_F7)

Par la suite, ils évoquent leurs professeurs de musique et le rôle important qu'ils ont joué dans leur trajectoire. Ils mettent ainsi en avant les conseils, les encouragements, mais aussi le soutien logistique qu'ils ont reçus dans leur jeunesse et qui les ont aidés à progresser et à persévérer dans cette voie.

⁶⁵ Les concepts d'identisation et d'identification sont empruntés à Pierre Tap (1980).

« [...] moi j'avais le directeur qui venait, qui faisait 10 km pour venir me chercher chez moi, pour m'emmener à l'orchestre parce que sinon je ne pouvais pas venir. » (Mu_M7)

« [...] à cette époque, je prenais plein de cours, avec plein de gens pour voir d'autres ouvertures, d'autres conseils, pas mal de choses. » (Mu_F6)

« [...] avec lui [*son professeur*] j'ai découvert plein de choses, des accords, des façons d'écrire, parce qu'il a quand même travaillé avec des grands personnages de la musique, du coup tout ce qu'il disait, je buvais ça... Du coup, c'était vachement intéressant, j'ai vachement appris pendant ces années-là. » (Mu_M3)

« Moi, j'ai appris vachement avec lui parce que j'ai appris en regardant ce qu'il faisait, en observant beaucoup et euh... et j'ai compris, voilà, plein de choses sans pour autant qu'il soit trop directif et il parlait beaucoup par métaphore et tout, ça me convenait bien. Moi j'ai toujours plutôt marché à l'humain. » (Mu_M7)

Les professeurs ont ainsi joué un rôle déterminant dans le parcours des intervenants du champ musical : ils ont été une source d'inspiration et de conseils, mais sont également considérés comme de véritables rencontres humaines. Pour le dire autrement, la pédagogie des professeurs, leur vision de la musique, mais aussi la relation professeur/élève et sa dimension affective ont participé à la construction de l'identité professionnelle des intervenants en leur donnant envie de poursuivre et de travailler dans ce milieu.

Les intervenants du champ musical évoquent ensuite, de façon plus ponctuelle, les « copains » qu'ils ont rencontrés lors de leur formation et dans des *Master class*. Dans le monde professionnel, ils citent ensuite les collègues de l'orchestre ou des écoles de musique. Quant à El Camino, nous développerons plus loin les spécificités du travail en équipe relatives à ce type de projet.

Dans sa recherche, Donnat (2009) souligne l'importance de l'histoire familiale, mais aussi des « *influences extrafamiliales* » dans les passions culturelles. Il incite ainsi à ne pas sous-estimer le rôle des rencontres, des amis et des professeurs dans l'ancrage de la passion. Dans le cadre de la musique classique, Ravet (2007) précise que « *l'apprentissage est particulièrement long, souvent précoce et fortement compétitif ; parents et enseignants y jouent un rôle majeur, tant dans la durée, la persévérance que dans l'orientation des trajectoires des apprentis musiciens.* » (p. 51).

L'identité professionnelle se construit donc dans la relation à l'autre et peut être influencée par la famille, mais aussi par des rencontres extrafamiliales et des personnes significatives (un « maître », un ami ou encore un collègue expérimenté).

2.1.3/ La transaction intégrative

La transaction intégrative permet de combiner la cohérence et l'unité du Moi avec la diversité des registres de pensée et d'action. Les individus sont portés par des systèmes de valeurs qui guident leurs choix et qui sont relativement stables, mais ils sont aussi amenés à mobiliser une diversité de facettes et de registres d'action pour s'adapter à différents contextes et acteurs avec lesquels ils interagissent.

Si certains chercheurs se concentrent exclusivement sur la sphère professionnelle et sur le rapport de l'individu à son travail, d'autres soulignent, au contraire, la dimension plurielle de l'identité professionnelle, en lien avec l'identité personnelle, « *en raison des multiples perceptions de soi et identifications, continuellement reconstruites à travers des influences historiques, culturelles, sociales et psychologiques* » (Zimmermann, Flavier et Méard, 2012, p. 197).

En effet, l'identité professionnelle évolue tout au long de la vie en intégrant les différentes expériences de l'individu. Cette identité est également ancrée dans l'environnement de travail (les relations avec les collègues, l'organisation, les normes professionnelles et institutionnelles...) et influencée par les changements et les évolutions imposées par l'entreprise. Les pratiques sont alors fortement impactées par le milieu dans lequel le professionnel exerce. Il peut être amené à développer de nouvelles compétences et à endosser de nouveaux rôles pour faire face aux changements.

Dans le cas des musiciens professionnels, cette dimension est particulièrement présente car ils doivent généralement exercer diverses activités pour vivre de la musique. Ils sont alors confrontés à différents milieux et rôles. Perrenoud et Bataille (2018) parlent de « *musiciens ordinaires* » pour désigner les musiciens qui consacrent leur vie à la pratique de la musique, mais qui ne sont ni riches, ni célèbres et qui « *connaissent des situations d'emploi souvent hétérodoxes* » (p. 2). Les musiciens ordinaires se distinguent ainsi des musiciens d'orchestres classiques qui sont généralement des salariés permanents. Dans le cas palois, même les musiciens de l'orchestre ne sont pas employés à temps plein – car l'orchestre de la ville n'est pas un orchestre permanent – et ils doivent diversifier leur activité pour gagner leur vie. Certains musiciens sont ainsi intermittents du spectacle et « cachetonnent » en acceptant d'autres projets musicaux, tandis que d'autres sont professeurs de musique en parallèle.

Un mot sur le statut des musiciens d'orchestre en France

Les « musiciens permanents connaissent une situation particulière : très peu nombreux — un peu plus de 2 000 parmi les 25 000 musiciens interprètes — ils sont employés essentiellement dans les orchestres professionnels français où ils occupent des emplois stables, régulièrement rémunérés, auxquels ils accèdent par concours. Leur activité au sein de l'orchestre, exercée à titre principal, comporte un certain nombre de “services” comprenant répétitions et concerts. À l'inverse, les musiciens intermittents, qui composent la majorité des musiciens interprètes, exercent leur activité auprès de plusieurs employeurs, pour lesquels ils sont rémunérés au cachet, et parfois dans des situations variées (musiciens de studio, interprètes au sein d'un groupe, etc.). L'intermittence n'est pas toujours synonyme d'irrégularité et d'instabilité » (Ravet, 2009). C'est le cas « des musiciens qui travaillent depuis plusieurs années avec un petit nombre d'employeurs réguliers » (ibid.).

Perrenoud (2009) affirme que la « *démultiplication* » (concept issu des travaux de Menger) est au cœur des modalités du travail artistique. En s'appuyant sur les définitions proposées par Rannou et Roharik (2006), il distingue alors les situations de :

- *polyvalence* qui renvoie à différentes modalités d'exercice du même métier dans le même champ ;
- *pluriactivité* qui désigne plusieurs métiers exercés dans le même champ ;
- *polyactivité* ou *multiactivité* qui correspond à l'exercice de différents métiers dans différents champs.

Dans le cas des intervenants du champ musical d'El Camino, plusieurs sont dans une situation de pluriactivité : ils exercent différents métiers dans le champ de la musique (musicien, professeur de musique, dumiste, compositeur, etc.). Selon Ravet (2009), la pluriactivité participe quelle que soit sa forme, à « *une quête de sens et de reconnaissance d'une identité artistique.* » Alors que la multiplicité des activités n'apparaît pas toujours indispensable du point de vue de l'exercice du métier ou de la survie financière (surtout chez les musiciens interprètes permanents), la pluriactivité peut cependant représenter « *une pratique pleine et entière* » (ibid.) du métier de musicien, voire (re)donner du sens à l'activité quotidienne. Les musiciens d'orchestre s'investissent ainsi, généralement, dans des activités en dehors de l'orchestre. Lehmann (2002) donne l'exemple de la musique de chambre ou des enregistrements en studio, mais aussi de l'enseignement qui peut représenter une seconde activité indispensable pour de nombreux musiciens.

« Enseignement et interprétation sont ainsi vécus comme des activités complémentaires, où se joue la transmission d'un savoir-faire musical et instrumental, dont ils se sentent redevables envers les générations antérieures qui les ont formés, et qu'ils souhaitent à leur tour léguer aux jeunes musiciens. L'activité extra-orchestrale prend alors une dimension essentielle, complémentaire, voire compensatoire de l'activité principale. » (Ravet, 2009)

Dans les entretiens menés avec les intervenants du champ musical, nous découvrons également que des intervenants sont dans une situation de polyvalence. En effet, dix intervenants (sur les vingt interrogés) jouent plusieurs instruments et trois d'entre eux enseignent d'ailleurs des instruments différents en fonction des lieux où ils travaillent et des besoins de la structure. Plusieurs intervenants du champ musical racontent également qu'ils ont joué (ou jouent) dans différents groupes de musique, avec des répertoires variés (ils citent la musique contemporaine, la musique d'Amérique Latine, la musique pop, folk, le jazz et la variété française).⁶⁶

Les intervenants du champ musical d'El Camino sont donc dans des situations de polyvalence et de pluriactivité. Ils ont une pratique diversifiée et riche de la musique. Ils sont polyvalents, en jouant plusieurs instruments et styles musicaux, et ils ont tous une expérience de la musique en groupe – au sein de groupes plus ou moins formels et plus ou moins grands (orchestres professionnels ou groupes amateurs). Enfin, la majorité d'entre eux exercent plusieurs activités de façon concomitante. Ces multiples expériences composent ainsi l'identité professionnelle des intervenants du champ musical et participent à sa richesse et à son caractère composite.

Comme l'identité personnelle, l'identité professionnelle apparaît donc comme un processus dynamique, relationnel et intégratif. Cette assertion théorique est applicable dans le cas des musiciens professionnels et, plus spécifiquement, des intervenants du champ musical d'El Camino.

2.2/ La transition professionnelle

Dans le cadre de notre recherche – et de l'identité professionnelle –, nous allons nous intéresser plus particulièrement au concept de transition professionnelle. Comme nous l'avons vu, El Camino est un projet hybride qui prend place dans un tiers-lieu. Cette configuration singulière vient bousculer les intervenants et exige d'eux de faire un pas de côté, de se positionner autrement et de développer de nouvelles compétences et pratiques. El Camino va ainsi constituer un point d'inflexion dans la trajectoire professionnelle des intervenants du champ musical et peut être considéré comme un vecteur de transition professionnelle.

⁶⁶ Ravet (2009) utilise le terme, plus spécifique, de « *poly-esthétisme* » pour désigner l'association simultanée de différents genres musicaux dans la pratique des musiciens. Ce « *poly-esthétisme* » permet, selon elle, de déployer sa palette d'expression artistique et participe à définir la pratique personnelle du musicien et, par extension, son identité professionnelle.

2.2.1/ La crise à l'origine de toute transition

De façon générale, les périodes de crise sont considérées comme essentielles dans la construction de l'identité professionnelle et dans les processus de transition. Plusieurs termes sont d'ailleurs utilisés, dans la littérature, pour évoquer l'inadéquation entre la personne et le contexte et l'atteinte du sentiment d'identité : crise, conflit intrapsychique, déséquilibre, tension, rupture, etc. (Balleux et Perez-Roux, 2013 ; Kunnen et Bosma, 2006 ; Wentzel et Zittoun, 2011). Pour de nombreux auteurs, le conflit ou la situation de tension sont nécessaires pour provoquer un changement identitaire. « *La survenue d'un conflit est un déclencheur pour l'action* » (Kunnen et Bosma, 2006, p. 11). Pour Balleux et Perez (2013), la crise est également un passage inévitable dans la construction de l'identité et son développement.

« Le mot crise ne désigne pas ici une menace de catastrophe mais un tournant, une période cruciale de vulnérabilité accrue et de potentiels accentués [...]. Ce phénomène relève soit de causes externes (présence d'une situation conflictuelle), soit de causes internes (défaillance dans les mécanismes de régulation). Il s'intègre dans un processus plus large, celui de transition. Ce processus suppose des changements d'ordre majeur dans l'espace de vie du sujet avec des effets durables, se produisant dans un temps relativement court et affectant de façon déterminante aussi bien sa représentation du monde (perceptions, croyances, peurs, attentes et expériences de vie passées, présentes et futures) que les représentations de soi. » (Larroze-Marracq, Huet-Gueye et Oubrayrie-Roussel, 2013, p. 121)

Cette notion de crise a été particulièrement étudiée dans les études portant sur les enseignants. D'après Gohier *et al.* (2001), pour ne citer qu'un exemple, l'identité professionnelle des enseignants se construit selon un processus dynamique dépendant de phases de crise et de remises en question. Dans leur modèle, les moments de remise en question sont considérés comme déstabilisants, mais aussi comme des « *moteurs de la dynamique du processus de construction identitaire* » (p. 5). Ils sont « *caractérisés par l'exploration, l'engagement et l'autoévaluation* » (p. 5) et favorisent en retour les sentiments de compétence, de congruence et d'estime de soi. Les moments de crise permettent aux enseignants de redéfinir leur pratique et de revenir sur soi en s'interrogeant sur leurs capacités, leurs limites ou encore leur personnalité et leur rapport à l'enseignement. Dans cette perspective, l'identité professionnelle « *résulte de déséquilibres successifs et non d'une stabilité inaltérable* » (*ibid.*, p. 29). C'est donc « *un processus en constante évolution, sous l'impulsion de l'enseignant qui est le principal acteur de sa transformation* » (*ibid.*, p. 29).

À la suite de ces périodes de crise, l'identité doit se réorganiser et amorcer une phase de transition. Wentzel et Zittoun (2011) considèrent ainsi les transitions « *comme des processus d'ajustement consécutifs à une telle rupture* » (p. 172).

« Une période de transition suppose toujours une forme de "rupture" ou de bouleversement face à une forme de routine. [...] En retour, cette rupture peut exiger de la personne une longue période de remaniements. Cette rupture fait en effet que les certitudes de la personne sur elle-même ou sur le monde, les représentations de soi et de ses propres compétences peuvent être remises en question ; elle peut être l'occasion d'une redéfinition de soi et de repositionnement dans l'espace social. » (Zittoun et Perret-Clermont, 2001, p. 1)

La crise est ainsi le point de départ de toute transition et d'un possible développement.

2.2.2/ Une définition de la transition

Le terme de « transition » vient du latin « *transire* » qui signifie déplacement « *au sens de passer à travers un espace, mais surtout de le dépasser* » (Balleux et Perez-Roux, 2013, p. 101). La transition est alors considérée comme « *un intermédiaire entre deux états, deux situations, un entre-deux plus ou moins confortable* » (*ibid.*, p. 101). Perret-Clermont et Zittoun (2002) rappellent ainsi qu'une transition « *est une transition "vers" un après.* » (p. 14). Nous nous appuyerons ici sur la définition de Balleux et Roux-Perez (2013). Selon eux, la transition est « *un espace/temps de passage inscrit au cœur d'un changement, assumé ou non, abouti ou non, et qui nécessite de l'individu la mise en œuvre de stratégies d'adaptation pour mieux gérer éléments de rupture et (re)construction de continuités.* » (p. 102).

Dans le contexte actuel, marqué par les transformations du marché du travail et les changements socio-économiques, les parcours professionnels se modifient et se diversifient pour s'adapter aux exigences de flexibilité des organisations. Les transitions professionnelles se multiplient et peuvent avoir lieu tout au long de la vie.

« [...] les parcours de vie ne sont souvent ni linéaires ni ascendants dans la hiérarchie sociale, mais tendent de plus en plus à exiger des changements professionnels, des changements de lieux de vie (mobilité), des apprentissages nouveaux pour faire face aux nouvelles méthodes de travail et aux nouvelles techniques [...]. » (Zittoun et Perret-Clermont, 2001, p. 10)

Au départ deux transitions principales jalonnaient le parcours professionnel : l'entrée dans le monde du travail (transition école-travail) et la sortie du travail (retraite). Dorénavant, de nombreuses transitions peuvent survenir durant la vie active et les parcours de vie sont de moins en moins linéaires (Masdonati et Zittoun, 2012). Les situations de transition peuvent renvoyer à diverses expériences. Nous pensons par exemple aux « petits boulots » et à la précarité, aux périodes de chômage, à la réorientation professionnelle, à la réorganisation ou au changement d'entreprise, aux moments d'apprentissage et de formation.

Concernant la transition école-travail, les débuts de la vie professionnelle peuvent être considérés comme une transition professionnelle particulièrement éprouvante car il peut y avoir un écart important entre le rôle à tenir et la réalité propre du jeune professionnel. « *Le ressenti de cet écart représente une sorte de menace pour l'équilibre identitaire* » (Teyssier et Denoux, 2013, p. 262). L'individu doit ainsi maintenir l'unité de son moi, mais aussi opérer de nombreux ajustements afin d'endosser son nouveau rôle. Dans le cadre de l'enseignement, Zimmerman, Flavier et Méard (2012) parlent même de « *choc* » de l'entrée dans le métier, lié à « *l'inadéquation entre [les] connaissances et [la] compréhension de la classe* » (p. 196).

Cependant, les transitions professionnelles ne peuvent plus se réduire à l'entrée dans le monde du travail et tout au long du parcours, les changements de fonction peuvent également être déstabilisants puisqu'ils entraînent une perte de repères, de nouveaux questionnements,

une remise en cause des valeurs, un déplacement des registres de compétences et une nouvelle légitimité à construire (Perez-Roux, 2014).

Ces transitions professionnelles, plus ou moins brusques, choisies ou subies, sont vécues de façons très différentes et varient également en fonction de l'environnement et de l'individu (ses ressources, ses stratégies ou encore sa force de mobilisation). Elles nécessitent une adaptation objective – comme changer de statut –, mais aussi subjective – comprenant la perception du changement et son intégration (Lanéelle et Perez-Roux, 2014).

2.2.3/ Le modèle de Zittoun et Perret-Clermont : transition et remaniements identitaires

Afin d'appréhender les périodes de transition et les processus qui sont convoqués, nous allons nous appuyer sur les travaux de Zittoun et Perret-Clermont (2001, 2002), repris par Masdonati et Zittoun en 2012. Dans les situations de transition professionnelle, les auteurs proposent de distinguer trois niveaux de processus de remaniement :

- **Les remaniements identitaires :** les transitions entraînent souvent des transformations identitaires. La personne occupe « *une nouvelle place dans l'espace social* » (Perret-Clermont et Zittoun, 2002, p. 12). Ce repositionnement suppose « *des négociations de rôles et statuts de la personne* » (Zittoun et Perret-Clermont, 2001, p. 2) et entraîne également des dynamiques de reconnaissance chez les nouveaux pairs. L'appropriation de ces nouveaux rôles nécessite alors une modification de l'image de soi et l'estime de soi peut être impactée (*ibid.*).
- **Les remaniements de compétences :** les transitions demandent l'acquisition de nouvelles compétences (sociales, professionnelles, cognitives, etc.). Cela comprend les tâches liées au métier, les connaissances et les savoir-faire, le vocabulaire, mais aussi « *les modalités relationnelles qui sont requises et les règles implicites du métier* » (Masdonati et Zittoun, 2012, p. 4).
- **Les remaniements de sens :** les transitions s'appuient sur des activités de construction de sens. La personne doit alors être en mesure de mettre à distance l'expérience vécue et de la mettre en perspective avec ses autres expériences, afin d'articuler passé et futur potentiel.

« Ce travail d'élaboration, souvent facilité par la mise en récit, participe à la construction d'un sentiment de continuité de soi. Il est la condition de l'intégration des expériences émotionnelles, parfois fortes, vécues lors des transitions ; il permet également l'évaluation des situations vécues au regard de l'expérience passée et contribue à la prise de décision liée au parcours professionnel. » (Masdonati et Zittoun, 2012, p. 4)

Masdonati et Zittoun (2012) précisent que ces trois niveaux du processus sont cependant liés et « *leur distinction est partiellement arbitraire* » (p. 4). Par ailleurs, si les transitions professionnelles entraînent des remaniements plus ou moins profonds, chaque transition peut

être vécue comme « *une occasion de développement, réservant son lot de possibilités nouvelles mais également d'obstacles et d'impossibilités pour l'individu* » (Masdonati et Zittoun, 2012, p. 15).

En effet, la notion de transition permet de parler de changements importants dans la vie et intègre deux idées. D'une part, l'individu vit une « rupture » dans son parcours et d'autre part, l'individu est « en changement » pour s'adapter à de nouvelles conditions. La période de transition peut être perçue comme l'occasion d'un développement si la personne fait l'expérience de nouveaux rôles identitaires, de nouvelles relations interpersonnelles et étend ses compétences « *lui permettant de se sentir plus flexible, plus compétente (prête à gérer l'imprévu)* » (Zittoun et Perret-Clermont, 2001, p. 2).

« La transition professionnelle apparaît comme un temps marqué dans l'espace du parcours professionnel et biographique autant que comme un espace ouvert dans le temps du changement. [...] Présent provisoire, souvent émancipatoire (Boutinet, 1999), le temps de la transition doit être mis en perspective du passé et du futur, comme un moment unique de rencontre au sein duquel l'individu s'inscrit dans de multiples interactions avec l'environnement organisationnel et humain. » (Balleux et Perez-Roux, 2013, p. 110)

Cependant, certaines personnes sont fragilisées par ces périodes de bouleversements personnels ou de leur cadre de vie, ce qui peut se traduire par une difficulté à s'adapter à la situation, à apprendre, ou par « *un sentiment de détresse* » (Zittoun et Perret-Clermont, 2001, p. 1). Dans tous les cas, « *les certitudes de la personne sur elle-même ou sur le monde, les représentations de soi et de ses propres compétences peuvent être remises en question* » (*ibid.*, p. 1).

Les trois types de remaniement identifiés par Zittoun et Perret-Clermont vont nous servir de grille de lecture pour analyser les données que nous avons recueillies sur le terrain. Comment se déroule la transition identitaire chez les intervenants du champ musical qui enseignent à El Camino ? Dans quelle mesure leur expérience à El Camino impacte-t-elle leur identité professionnelle ? Est-ce que tous les intervenants sont confrontés aux mêmes types de remaniements ?

3/ LES REMANIEMENTS CHEZ LES INTERVENANTS DU CHAMP MUSICAL À EL CAMINO

D'après Delobbe et Vandenberghe (2000), toute entrée dans un nouvel environnement de travail peut être étudiée comme une transition professionnelle. La spécificité d'El Camino est de proposer une expérience unique aux intervenants du champ musical qui ne correspond à aucune de celles qu'ils ont connues jusque-là, que ce soit sur le plan pédagogique, du public, de l'environnement et des modalités de fonctionnement. Certains des intervenants du champ musical découvrent également le métier de professeur de musique. Les conditions sont donc réunies pour observer de profonds remaniements marquant une transition professionnelle.

Par ailleurs, nous l'avons vu dans le chapitre précédent, la première année d'El Camino a été décrite comme particulièrement difficile et a été vécue comme un choc par les intervenants du champ musical. Ils se sont sentis bousculés, désarmés, débordés, ce qui a entraîné une remise en question importante. La situation de crise vient donc s'ajouter à la question de la nouveauté déjà très déstabilisante. Nous pouvons ainsi supposer que cette période a débouché sur une transition et des remaniements pour ceux qui souhaitaient continuer l'aventure.

Nous considérons donc l'expérience au sein d'El Camino comme une transition professionnelle et nous allons analyser les entretiens des intervenants du champ musical afin d'identifier les trois types de remaniements : identitaires, de compétences et de sens. Quels types de remaniements doivent opérer les intervenants du champ musical pour s'adapter au projet ? Sont-ils tous impactés de la même façon, quelle que soit leur expérience professionnelle ?

Lors du premier entretien de recherche, mené en 2018, nous souhaitions savoir si l'expérience au sein d'El Camino pouvait entraîner des changements personnels ou professionnels chez les intervenants du champ musical. Pour synthétiser, nous avons posé les questions suivantes : « *Depuis que tu fais partie du projet, te sens-tu différent ? As-tu observé des changements d'ordre professionnel ou personnel ? Si tu enseignes en dehors d'El Camino, est-ce que le projet a une influence sur ta pratique ?* ». Les réponses données lors du premier entretien mettaient clairement l'accent sur des changements dans les pratiques professionnelles. L'année suivante, nous avons donc approfondi la question de l'identité professionnelle en interrogeant à nouveau les intervenants du champ musical : « *C'est quoi être prof à El Camino ? Qu'est-ce que tu as appris à El Camino ? Peux-tu me dire comment tu t'imagines dans 10 ans ?* ».

Nous nous appuyerons donc, en grande partie, sur ce matériau afin de comprendre et d'étudier la transition professionnelle chez les intervenants du champ musical qui exercent à El Camino et, plus largement, dans des dispositifs d'éducation musicale à vocation sociale. Mais comment identifier les processus de transition ?

Selon Wentzel et Zittoun (2011), les processus de transition sont identifiables dans le discours ou les actions des individus. Ils « *sont traversés de tensions dialogiques, de contradictions ou d’alternatives non stabilisées* » (p. 177). Si nous nous intéressons plus particulièrement aux trois types de remaniements, la recherche d’informations « *peut se faire à différents niveaux d’écoute du discours* » (p. 181).

- **Les remaniements identitaires** : ils peuvent être exprimés clairement – quand les personnes tiennent des propos tels que « dans mon rôle de professeur » ou « en tant que musicien » – mais ils sont généralement observables dans les relations à l’autre, c’est-à-dire dans les « *dynamiques entre soi et un autre, un “je” et un “nous”, ou en relation à des situations présentes et passées – “soi” maintenant à la rentrée en comparaison à la rentrée passée.* » (p. 181).
- **Les remaniements de compétences** : de nombreuses indications sur les connaissances et les compétences acquises sont formulées explicitement ou sont perceptibles dans la manière de parler (utilisation d’un vocabulaire technique ou encore de raisonnements professionnels).
- **Les remaniements de sens** : ils peuvent également être perçus dans le discours explicite, mais ils se manifestent surtout quand la personne évoque ses valeurs, son état d’esprit et ses émotions de façon plus ou moins directe.

3.1/ Quatre groupes d’intervenants du champ musical à El Camino

Au regard de l’analyse des entretiens, nous avons fait émerger quatre groupes d’intervenants du champ musical qui se révèlent pertinents pour appréhender l’impact d’El Camino sur l’identité professionnelle et saisir les nuances et les différences dans les processus de transition. Ces quatre groupes sont distingués à partir de l’expérience professionnelle des intervenants avant d’intégrer El Camino. Nous avons tenu compte des années d’expérience d’enseignement, mais aussi de l’expérience en tant que musicien professionnel au sein de l’orchestre de la ville (OPP).

Tableau 11

Les quatre groupes d'intervenants du champ musical et leur parcours professionnel avant d'exercer à El Camino (en termes d'expérience d'enseignement et de statut de musicien d'orchestre)

CAT. ENGLOB. 67	GROUPES	ENQUÊTÉS	EXPÉRIENCE D'ENSEIGNEMENT			MUSICIEN ORCHESTRE	TOTAL
			Débutants	- de 5 ans d'expé.	+ de 10 ans d'expé.		
« Profs »	Groupe 1 Musiciennes/ profs de musique	Mu_F1	-	-	X	X	5
		Mu_F3	-	-	X	X	
		Mu_F8	-	-	X	X	
		Mu_F9	-	-	X	X	
		Mu_F11			X	X	
	Groupe 2 Professeurs de musique	Mu_M1	-	-	X	-	3
		Mu_M2	-	-	X	-	
Mu_F7		-	-	X	-		
« Non profs »	Groupe 3 Musiciens d'orchestre	Mu_M4	-	X	-	X	8
		Mu_M7	X	-	-	X	
		Mu_F4	-	X	-	X	
		Mu_F5	-	X	-	X	
		Mu_F6	-	X	-	X	
		Mu_M8	X	-	-	X	
		Mu_F10	-	X	-	X	
		Mu_F12	-	X	-	X	
	Groupe 4 Débutants et/ou étudiants	Mu_M3	X	-	-	-	4
		Mu_F2	X	-	-	-	
		Mu_M5	X	-	-	-	
Mu_M6		X	-	-	-		
TOTAL	20	6	6	8	13	20	

Nous avons donc distingué quatre groupes d'intervenants pour analyser nos données.

- **Groupe 1 : les musiciennes d'orchestre/professeures de musique (nous écrirons ensuite les musiciennes/profs de musique)**

Ce groupe réunit les musiciens d'orchestre qui sont également professeurs de musique en parallèle (en école de musique ou au conservatoire) depuis plus de 10 ans. Les deux métiers occupent donc une place importante dans la définition de leur identité professionnelle. Le groupe est composé de cinq femmes : Mu_F1, Mu_F3, Mu_F8, Mu_F9 et Mu_F11. Nous emploierons donc le féminin pour ce groupe.

- **Groupe 2 : les professeurs de musique**

Ce groupe est composé de professeurs de musique qui exercent en école de musique, au conservatoire ou dans le milieu scolaire depuis plus de 10 ans. Ils jouent de la musique depuis

⁶⁷ Les deux catégories englobantes (*cat. englob.* dans le tableau) sont aussi utilisées dans l'analyse.

leur plus jeune âge, mais ne sont pas musiciens d'orchestre. Le cœur de leur métier est donc l'enseignement. Ce groupe est composé de trois personnes : Mu_M1, Mu_M2 et Mu_F7.

- **Groupe 3 : les musiciens d'orchestre**

Ce groupe rassemble les musiciens d'orchestre. Si deux n'ont jamais enseigné, les autres ont eu l'occasion de donner des cours particuliers ou ont une courte expérience d'enseignement en école de musique. Au moment où ils ont intégré le projet El Camino, ils n'exerçaient pas en tant que professeur de musique. Ils se qualifient donc comme musicien d'orchestre avant tout. Ce groupe est composé de huit personnes : Mu_M4, Mu_M7, Mu_F4, Mu_F5, Mu_F6, Mu_M8, Mu_F10 et Mu_F12.

- **Groupe 4 : les débutants et/ou étudiants**

Ce groupe réunit les intervenants du champ musical qui sont encore étudiants (au conservatoire ou en licence d'interprétation), les jeunes diplômés ou ceux qui ont une expérience de travail différente et qui découvrent le monde de l'enseignement. Ils ne sont pas musiciens d'orchestre par ailleurs. Ce groupe est composé de quatre personnes : Mu_M3, Mu_F2, Mu_M5 et Mu_M6.

3.2/ Les remaniements identitaires : la construction d'un nouveau statut

Nous nous intéressons ici à un premier type de remaniements qui s'opère dans les périodes de transition professionnelle : les remaniements identitaires. Commencer un nouveau travail demande à l'individu de trouver sa place dans le nouvel environnement social et professionnel et entraîne généralement un changement de rôle, voire de statut. Dans quelle mesure les intervenants du champ musical mettent-ils en œuvre des remaniements identitaires pour s'ajuster à leur poste à El Camino ? Quelles sont les différences entre les groupes d'intervenants ?

3.2.1/ Les musiciennes/profs de musique : un rôle de professeur déjà construit

Les cinq intervenantes se présentent comme musicienne et professeure de musique (en école de musique ou au conservatoire). Elles ont plus de 15 ans d'enseignement derrière elles et ont toutes obtenu leur DE ou leur Certificat d'Aptitude (CA). Pour deux d'entre elles, l'enseignement est leur « *passion première* » (Mu_F9).

À El Camino, elles ont découvert la pédagogie collective avec un grand groupe. Elles évoquent également l'oralité ainsi que l'importance des échanges humains et des échanges entre les classes, facilités par la configuration du lieu. Néanmoins, elles n'estiment pas que leur enseignement soit différent. Elles ont une seule « *casquette* » de professeur et ont le même positionnement quelle que soit la structure dans laquelle elles travaillent.

« Alors moi à Camino... pour moi je suis pareille, voilà. Je n'ai pas changé, je n'ai pas deux casquettes. Pour moi j'ai ma casquette de professeur que ce soit à Camino ou au conservatoire [...] je reste la même dans la façon de transmettre. » (Mu_F1, 2019)

« Être professeur à Camino, c'est être professeur comme dans tout lieu, dans tout lieu où on enseigne la musique, on essaie au maximum de donner les clés pour que les enfants se débrouillent. Camino comme dans toutes les autres structures. Moi je ne change pas mon enseignement à Camino par rapport à d'autres lieux. » (Mu_F3, 2019)

« C'est professeur tout court, partout. Partout c'est... c'est transmettre [...]. » (Mu_F9, 2019)

Elles mettent également l'accent sur les similitudes entre El Camino et les autres structures d'enseignement. En effet, les textes qui encadrent les formations évoluent et exigent de plus en plus de collectif pour les débutants. Une d'elles ajoute :

« Je pense que mon but aussi au conservatoire c'est d'apprendre la musique, d'apprendre à un enfant à s'épanouir et à se révéler et j'ai aussi quelques enfants quand même compliqués. » (Mu_F8)

Si elles mettent en avant quelques spécificités d'El Camino dans leur discours, elles ont plutôt tendance à minimiser les différences entre les structures d'enseignement musical et affirment qu'elles enseignent de la même façon dans les diverses écoles où elles exercent.

Dans ce groupe, nous pouvons voir que les identités de musicienne et de professeure de musique sont ancrées et coexistent depuis des années. Elles ont développé de nouvelles compétences à El Camino (nous y reviendrons plus en détail), mais leur mission première est d'enseigner. Elles ont alors la « même casquette » quelle que soit la structure où elles travaillent (école de musique, conservatoire ou El Camino). Leur expérience au sein d'El Camino ne semble donc pas bouleverser leur rôle et leur statut de professeur. Nous pouvons supposer que cette expérience n'entraîne pas de remaniements identitaires.

3.2.2/ Les professeurs de musique : un remaniement identitaire hétérogène mais limité

Bien qu'ils aient une longue expérience en tant que professeur, les parcours sont plus hétérogènes dans ce groupe. Un des intervenants a obtenu son DUMI, une autre son DE et enfin le dernier n'a pas de diplôme d'enseignement. Ils interviennent dans le milieu scolaire, au conservatoire ou dans les écoles de musique. Ils ont donné des cours pour différents

instruments, mais aussi de formation musicale et ont dirigé des ensembles. Leur expérience pédagogique est donc riche et diversifiée.

Deux d'entre eux se présentent comme musicien et enseignant, mais ils n'apprécient pas le terme de « *professeur* » et se qualifient plutôt de « *passeur* ».

« Moi je ne suis pas professeur [...], je suis un passeur. [...] Moi je dois faire passer l'envie de pratiquer la musique [...]. C'est faire passer l'envie de vouloir faire quelque chose tous ensemble, en orchestre. » (Mu_M2, 2019)

« Au Camino ? Moi j'ai presque envie de dire c'est tout sauf être professeur. Parce que ce mot professeur me dérange un peu... je dirais un passeur de savoir. Moi je suis là pour transmettre un savoir, mon savoir, parce que le savoir c'est assez prétentieux. » (Mu_M1, 2019)

À El Camino leur objectif est donc de transmettre leur savoir, mais aussi de transmettre l'envie de pratiquer la musique en orchestre. Selon eux, la spécificité d'El Camino réside dans la dimension humaine et sociale du projet. Cela demande plus de coopération, d'implication et d'intérêt pour les enfants. Les relations professeur/élèves sont plus « *poussées* » (Mu_M2) qu'en école de musique. C'est presque une « *seconde famille* ».

« C'est beaucoup, beaucoup d'humain. Si on pense instrument, on a tout faux. » (Mu_M2, 2019)

« C'est un peu une seconde famille quoi, quelque part. [...] c'est un peu mes petits protégés. [...] C'est des gamins que j'ai envie de voir évoluer bien et puis voilà, je sais que certains continueront, d'autres ne continueront pas, mais au moins je veux qu'ils puissent avoir un excellent souvenir de cette expérience. » (Mu_M1, 2019)

En revanche, l'autre intervenante ne se définit pas comme musicienne, mais uniquement comme professeure. Selon elle, la spécificité d'El Camino c'est sa dimension sociale et la pédagogie de groupe, mais elle estime qu'« *enseigner à Camino, c'est enseigner* ». Elle a le même rôle, les mêmes connaissances à transmettre et la même personnalité.

« Pour moi, ça ne change pas d'être professeur ailleurs ou ici, enfin c'est des enfants quoi ! [...] L'enseignement c'est toujours expliquer, répéter, montrer. » (Mu_F7, 2019)

Les trois professeurs de musique ont d'abord une identité de professeur (ou de « *passeur* ») et peuvent s'appuyer sur une solide expérience d'enseignement. Cependant, leurs parcours sont très hétérogènes. Si une a fait son cursus au conservatoire et a obtenu plusieurs diplômes (d'enseignement et une licence de musicologie), les autres ont obtenu un DUMI pour intervenir dans le milieu scolaire ou n'ont pas de diplôme. Nous pouvons donc supposer que leur identité de professeur – avant même d'intégrer le projet El Camino – était déjà très différente. D'ailleurs, les deux professeurs de musique qui n'ont pas suivi de parcours traditionnel ont plutôt tendance à se qualifier de « *passeur* ». Ces derniers reconnaissent les particularités du projet et le changement de positionnement que cela entraîne, alors que l'autre professeure estime que son rôle et sa pédagogie ne diffèrent pas au sein d'El Camino. De plus, nous souhaitons préciser qu'elle n'intervient qu'un à deux jours par semaine à El Camino, selon les années, et nous pouvons imaginer que son investissement est donc moindre dans le

projet (*versus* les deux autres professeurs qui sont présents quotidiennement). Le niveau de remaniement identitaire apparaît donc hétérogène au sein de ce groupe, mais nous pouvons supposer qu'il reste tout de même limité puisque leur rôle et statut de professeur préexistaient à leur expérience à El Camino.

3.2.3/ Les musiciens d'orchestre : l'intégration d'un nouveau rôle

Dans ce groupe, les intervenants se considèrent avant tout comme musicien d'orchestre. Trois d'entre eux ont validé leur DE et la plupart avait déjà donné des cours particuliers ou avait une petite expérience d'enseignement en école de musique, mais ils n'enseignaient plus lorsqu'ils ont accepté de participer au projet El Camino. Ils ne se retrouvaient pas forcément dans la pédagogie proposée en école de musique (pour trois des musiciens, l'investissement et la motivation des enfants y sont trop faibles).

C'est le projet El Camino qui les a attirés et qui leur a permis de « *remettre le pied dans l'enseignement* » (Mu_F6). Ils étaient particulièrement intéressés par la dimension sociale du projet, la pédagogie collective et la liberté pédagogique qui s'offrait à eux.

« [...] sur le papier, ça me plaisait beaucoup le contexte du projet, les enfants qui allaient être ciblés par ce projet, la manière d'aborder la pédagogie. Je me dis : "tiens, c'est vraiment quelque chose qui me plaît, c'est une pédagogie collective". » (Mu_M8)

« C'est la même chose que tous les autres professeurs sauf que c'est se remettre en question et essayer d'inventer de nouvelles choses pour essayer d'apprendre à une plus grande partie de la population [...]. C'est-à-dire que notre pédagogie actuelle – que ce soit en conservatoire ou en école de musique – ne peut pas convenir à une majorité d'enfants et c'est surtout qu'on ne peut pas vraiment sortir des sentiers battus. Quand on enseigne, [...] généralement on reproduit toujours ce qu'on nous a appris. Là, il faut se renouveler parce que la pédagogie traditionnelle face à quinze enfants, ça ne marche pas, donc...on a quand même cette liberté-là qui est quand même chouette. » (Mu_M4, 2019)

« Camino ça permettait de [...] faire de l'enseignement sous une autre forme. J'avais fait aussi des remplacements en conservatoire, je trouvais ça très chouette, mais je ne me voyais pas en poste à plein temps non plus. Donc je trouvais que l'idée d'avoir une totale liberté sur les méthodes, sur l'approche, voilà, je trouvais ça assez sympa. Et attirant. » (Mu_F4)

Le projet permet en effet de sortir de la pédagogie traditionnelle. Il faut alors accepter de se renouveler, de se remettre en question, de prendre des initiatives et de ne pas forcément reproduire l'enseignement reçu. Une des intervenantes dit qu'elle n'est plus « *formatée* » (Mu_F6) à enseigner l'instrument d'une seule façon, mais cela demande plus de réflexion, de préparation en amont et une forte capacité d'adaptation.

Certains ajoutent qu'ils ont découvert qu'ils aimaient enseigner et travailler avec des enfants, mais aussi les voir grandir et évoluer : « *je me suis découvert en tant que pédagogue*

et j'ai appris sur le terrain. » (Mu_M8). Ils ont ainsi développé des relations privilégiées et de confiance avec les enfants, ce qui n'existait pas avant dans leur vie.

« J'adore le contact avec les enfants et plaisanter avec eux [...], leur apprendre des choses [...]. Je ne sais pas si ça change, en tout cas c'est quelque chose que je ne faisais pas avant, je ne donnais pas cours... et puis là t'as une relation beaucoup plus familiale que dans un conservatoire où t'as cours avec un seul élève, c'est peut-être plus protocolaire, je ne sais pas. Là, il y a quelque chose de plus spontané. » (Mu_M7)

« [...] ça m'a confortée dans l'idée que j'aime travailler avec les enfants et que l'enseignement c'est quelque chose qui, en tout cas comme ça, qui me plaît, ça c'est sûr. Et c'est enrichissant, c'est sûr. » (Mu_F4)

« En tout cas je prends plaisir à être avec ces enfants, à les connaître, à les voir grandir, évoluer et ça, c'est quelque chose que je n'avais pas avant, je ne donnais pas de cours donc on n'avait pas de rapport comme ça, privilégiés, mine de rien. Et donc oui, je trouve ça hyper épanouissant quoi, parce que ce qu'on donne, on le reçoit et c'est un partage et je trouve ça super chouette... Je m'entends bien avec eux, on passe de supers moments et forcément, ça fait du bien. » (Mu_F5)

Dans ce groupe, les intervenants du champ musical sont avant tout musiciens d'orchestre et passionnés par leur métier et – même s'ils avaient une expérience d'enseignement – ils se (re)découvrent professeur à El Camino. Ils s'intéressent à l'innovation pédagogique et aiment travailler avec les enfants, transmettre et développer des relations privilégiées avec leurs élèves. Leur identité professionnelle se transforme pour laisser place à un nouveau rôle, un nouveau statut : celui de professeur de musique, mais plus précisément d'intervenant du champ musical à El Camino puisqu'ils soulignent particulièrement les spécificités du projet et les remises en question que cela exige. Nous retrouvons ici la notion d'identité composite développée en amont (Goffman, 1973 ; Maalouf, 1998). La posture est ici radicalement différente du premier groupe au sein duquel les autres musiciennes d'orchestre, également professeures de musique, campaient sur leur identité de professeure pas du tout ébranlée par l'expérience El Camino.

3.2.4/ Les débutants et/ou étudiants : une identité professionnelle en construction

Les profils réunis dans ce groupe sont hétérogènes. Deux d'entre eux sont étudiants au conservatoire, ils aspirent à devenir musiciens d'orchestre et ont déjà donné quelques cours particuliers (l'un des deux a même obtenu son DE). Les deux autres font de la musique, mais ne souhaitent pas devenir professeurs. Ils vivent cette période comme une expérience, une étape et non une fin en soi. L'autre particularité de ce groupe est que la grande majorité des débutants (trois sur quatre) a intégré El Camino depuis moins d'un an au moment de notre premier entretien et deux d'entre eux ne sont restés qu'un an⁶⁸. Nous pouvons alors nous

⁶⁸ Mu_F2 a obtenu le concours pour intégrer un orchestre professionnel dans une autre ville et Mu_M6 a obtenu un poste de professeur au conservatoire, dans une autre ville également.

interroger sur le degré de construction de l'identité professionnelle de ces « débutants ». La construction de leur identité a démarré pendant l'enfance puis s'est poursuivie en formation, mais après un an de terrain, peut-on dire qu'ils ont construit une identité de professeur de musique ou d'intervenant du champ musical ? Peut-on déjà constater des remaniements identitaires après un an d'expérience ? Si non, à partir de combien de temps peut-on observer ce type de remaniements ?

Pour les quatre débutants et/ou étudiants, cette première expérience d'enseignement collectif est riche et permet de se découvrir dans un rôle de professeur, mais aussi de gagner en « confiance » et en « légitimité ».

« Déjà humainement, j'ai beaucoup progressé entre le premier cours que j'ai fait à Camino et maintenant. Déjà je suis plus assurée et j'ai gagné en confiance en moi... Parce que quand même, quand j'ai intégré Camino, je me suis dit : "ok, c'est quelque chose que tu sais faire", mais c'est pas parce que tu dis que tu sais faire que tu te sens légitime de le faire. Et donc au début c'était un peu à tâtons [...]. » (Mu_F2)

Ils évoquent également l'écart qui peut exister entre leur représentation de l'enseignement et la réalité du terrain. Cette expérience leur permet ainsi de s'interroger sur les apports théoriques qu'ils ont reçus au cours de leur formation, mais également sur leur positionnement en tant que professeur et leur rapport à la discipline (dans le sens d'autorité).

« On a des cours, des notions qu'on nous enseigne et qui sont complètement différentes de quand on a les enfants avec nous et... et qui sont belles théoriquement, mais qui ne fonctionnent pas du tout en pratique. » (Mu_M6)

« J'ai appris sur la gestion des enfants en groupe, en gros groupe en tout cas. Et sur moi-même aussi, de savoir que j'arrive à être patient [...], pas être toujours strict [...], sortir des cases, du cadre vraiment de discipline, voilà je pense que c'est ça que ça m'a appris. Vu que je ne suis pas quelqu'un qui suit forcément les lignes ou les cadres, du coup l'être aussi en tant que prof [...]. » (Mu_M3, 2019)

Ces deux extraits d'entretien traduisent bien la rencontre avec le terrain. Si l'un interroge les théories enseignées pendant sa formation, l'autre explique que sa représentation du professeur (autoritaire) a changé. Ses relations avec les enfants ont ainsi évolué et il a découvert qu'il pouvait rire avec eux, ne pas toujours se positionner dans un rapport de force. Il a finalement appris à « sortir des cases, du cadre ». Après quatre années d'expérience à El Camino, Mu_M3 a réussi à concilier son identité personnelle et professionnelle. Il se reconnaît maintenant dans sa pratique.

L'entrée dans le monde du travail entraîne un certain nombre de désillusions, mais aussi la nécessité de se dégager de sa représentation du métier de professeur de musique pour construire sa propre identité professionnelle et développer des compétences propres aux exigences du terrain.

« J'ai conscience que la façon dont je donne des cours est loin d'être quelque chose de parfait, de complètement abouti et y a beaucoup, beaucoup de choses, je pense, à améliorer par le vocabulaire, par la façon d'appréhender le travail de groupe donc je sais qu'il y a beaucoup de choses à améliorer, mais je pense que ça viendra par l'expérience [...]. » (Mu_M6)

Les débutants et/ou étudiants semblent également avoir conscience des compétences qu'ils doivent encore développer. Ils se questionnent particulièrement sur leur positionnement et la pédagogie collective. Ils soulignent également les spécificités d'El Camino et évoquent la relation professeur/élève qui dépasse le simple rôle de professeur. Il faut « *connaître les enfants* », favoriser les échanges, transmettre des valeurs qui vont au-delà la musique, mais aussi accepter d'être parfois animateur ou grand-frère.

« Être professeur à Camino, c'est avant tout connaître ces enfants, sortir de ce milieu justement professoral pur où t'es là pour apprendre juste de la musique. Dans ma façon à moi de faire, c'est voilà, c'est connaître les enfants, savoir qui ils sont et avec ça leur enseigner de la musique, bien évidemment, parce que c'est aussi un projet musical. [...]. C'est savoir, pouvoir discuter, pouvoir communiquer, pouvoir échanger avec l'enfant et lui transmettre aussi de la musique [...]. » (Mu_M5, 2019)

Dans ce groupe, les remaniements identitaires semblent à l'œuvre. Les débutants et/ou étudiants se découvrent dans un nouveau rôle, un nouveau statut, ils tâtonnent, expérimentent, mais gagnent aussi en confiance et en légitimité grâce à cette expérience. Ils décrivent bien la rencontre avec la réalité du terrain et le chemin qu'il reste à parcourir pour se réapproprier les théories apprises en formation et trouver leur propre façon d'enseigner afin de se reconnaître dans leur pédagogie, les valeurs qu'ils transmettent et le rapport qu'ils entretiennent avec leurs élèves. D'ailleurs Mu_M3, qui a quatre années d'ancienneté au sein du projet, se reconnaît déjà davantage dans sa manière d'enseigner et de se positionner. L'identité professionnelle est donc en cours de construction et les membres de ce groupe intègrent progressivement ce nouveau statut de professeur à leur identité. Cependant, certains ne s'imaginent pas forcément rester professeur de musique sur le long terme. En fonction de leur projet professionnel, le niveau d'engagement et de remaniements identitaires n'est peut-être pas le même chez tous les débutants (nous développerons ce point dans la partie sur les remaniements de sens).

3.3/ Les remaniements de compétences : au-delà d'enseigner, gérer un groupe et travailler en équipe

Passons maintenant au deuxième type de remaniements qui s'opère dans les périodes de transition professionnelle : les remaniements de compétences. Quand un individu change de travail, il doit en effet développer de nouvelles compétences (sociales, professionnelles, cognitives...) pour s'adapter à son nouveau poste et mener à bien ses missions.

Dans le cas d'El Camino, tous les intervenants du champ musical ont constaté le développement de nouvelles compétences depuis qu'ils travaillent au sein du projet. Nous nous appuyons ici sur une définition classique de la compétence. Cette dernière peut être définie comme une combinaison, un ensemble intégré et fonctionnel, de savoirs, savoir-faire et savoir-être ou – pour reprendre une autre taxinomie – de connaissances, capacités et attitudes (Janichon, 2014). Il est intéressant de noter qu'être capable d'identifier le développement de nouvelles compétences professionnelles est en soi une compétence qui se réfère à la réflexivité que nous demandons lors des entretiens.

Dans le cadre d'El Camino, les compétences développées et évoquées par les intervenants sont relativement similaires. Elles sont principalement liées à la pédagogie collective et au travail en équipe – deux dimensions spécifiques au projet. Dans cette partie, afin de mettre l'accent sur les compétences et non sur les groupes d'intervenants (et d'éviter les redondances), les remaniements de compétences seront présentés à partir des différentes compétences développées et non des quatre groupes d'intervenants.

3.3.1/ Un nouveau savoir-faire pédagogique

Si tous les intervenants du champ musical notent une évolution de leurs compétences liée à la gestion du groupe, quelques intervenants, avec une longue expérience d'enseignement, évoquent également le développement de nouvelles compétences depuis qu'ils proposent des ateliers centrés sur l'oralité.

3.3.1.1/ L'oralité : se détacher des partitions

Nous l'avons vu dans le chapitre précédent, l'oralité est une des spécificités de la pédagogie proposée à El Camino. Cependant, quatre intervenants seulement l'évoquent comme nouvelle compétence. Ils font partie du groupe des musiciennes/prof de musique ou des professeurs de musique et enseignent tous en école de musique ou au conservatoire depuis plusieurs années. L'expérience à El Camino leur a permis d'appréhender la musique différemment, de « *se détacher des partitions* » (Mu_M1). Ils mettent alors en avant les avantages de cet outil pédagogique.

« [...] y a un vécu corporel, un vécu au niveau du travail corporel, au niveau de la sensation, des sensations, de la pulsation [...]. » (Mu_M1)

« On avance plus vite et puis on développe autre chose. Moi je pense qu'on développe plus l'écoute, plus le jeu, la sensibilité [...]. » (Mu_F3)

Les « profs » (musiciennes/profs de musique et professeurs de musique) évoquent le développement de l'écoute, de la sensibilité, mais aussi une attention accrue pour les

sensations, la pulsation et le vécu corporel. Les enfants s'appuient davantage sur le mimétisme et la mémorisation.

Cette expérience a impacté leur façon d'appréhender l'instrument et ils proposent une initiation davantage centrée sur l'oralité dans les autres établissements où ils enseignent. Ils utilisent ainsi cette méthode avec les débutants afin de « *toujours démarrer par plus d'écoute, d'imitation* » (Mu_F8).

« Ah moi c'est Camino qui m'a fait complètement changer mon enseignement, ça c'est sûr. [...] la façon d'aborder l'instrument, au moins pour les " tout petits" au début, je ne mets plus de partition, je ne fais qu'à l'oreille, au mimétisme et ça marche très bien. » (Mu_F3)

« [...] le fait que le nombre ait imposé l'oralité dans l'apprentissage ça a complètement changé notre façon de commencer au conservatoire aussi. Pas la première année, mais la deuxième, on a vu les bienfaits de ça. Parce que les enfants ils mémorisent tout très bien. Et cette partition au tout départ elle encombre un peu, elle gêne. Enfin du moins elle interfère trop [...]. L'œil c'est le sens qui prédomine, c'est-à-dire qu'à partir du moment où tu mets une partition devant un élève, ben l'écoute elle va s'affaiblir, la conscience gestuelle aussi va s'éteindre. [...] Donc en enlevant cette partition et ben on s'est aperçu que, enfin on s'est aperçu... là aussi ce n'est pas une découverte, mais effectivement on s'entend plus, on sent plus ce qu'on est en train de faire, voilà. Donc si tu veux l'expérience [...] moi je l'ai transposée dans mon enseignement au conservatoire pour les plus jeunes, ça c'est sûr. » (Mu_F9)

Les « profs » se sont appuyés sur leur expérience de l'oralité au sein d'El Camino pour généraliser cette pratique dans les autres écoles de musique où ils exercent. Ils commencent donc l'apprentissage de l'instrument sans partition, en centrant plutôt leur pédagogie sur l'écoute, le ressenti, le mimétisme et la mémorisation. Ils sont d'ailleurs souvent surpris par les capacités de mémorisation des enfants qui dépassent leurs attentes et *a priori*. Sans partition, l'apprentissage de l'instrument peut s'appuyer sur tous les sens et pas seulement sur la vue (avec la lecture de la partition) qui « *affaiblit* », « *éteint* » les autres sens. C'est finalement « l'effet de surprise » relatif à l'efficacité de l'oralité ainsi que l'appropriation de cet outil par l'expérience qui entraîne le déploiement de cette approche en dehors d'El Camino. Cependant, l'oralité ne semble être utilisée qu'avec les débutants et reste cantonnée à l'initiation musicale.

Concernant les « non profs » (musiciens d'orchestre et débutants et/ou étudiants), cette particularité pédagogique n'est pas relevée. Comme El Camino est une de leur première expérience d'enseignement, ils n'ont pas forcément autant de points de comparaison que les « profs ». De fait, la surprise est moindre pour les « non profs » qui testent l'efficacité de l'oralité tout en apprenant le métier de professeur de musique. Cet outil apparaît finalement assez évident et ne les questionne pas. Par ailleurs, nous pouvons faire l'hypothèse que l'oralité n'est pas au cœur de ce qui se joue pour eux à El Camino (la dimension collective et le positionnement de l'intervenant en atelier les interrogent, par exemple, davantage).

3.3.1.2/ La pédagogie collective : créer et gérer un groupe

Nous l'avons vu dans le chapitre précédent, les cours collectifs sont également spécifiques à la pédagogie d'El Camino. Les intervenants du champ musical reconnaissent ainsi que le groupe présente plusieurs avantages pour l'apprentissage de la musique.

« Je pense que ça tire quand même les gamins qui sont en difficulté, toujours vers le haut [...]. » (Mu_M1)

« [...] on se rend compte que par mimétisme les enfants vont beaucoup plus vite et captent des choses. On leur dit une fois mais en regardant les autres enfants "bim", ça devient un automatisme plutôt que du rabâchage verbal à dire : "attention, tiens-toi bien pour respirer, la respiration par la bouche". Fin voilà, le mimétisme fait beaucoup de ce travail-là. [...] j'avais l'impression que le temps passé n'était pas suffisant et finalement ça s'équilibre par l'apprentissage du groupe et son élévation. » (Mu_F5)

« D'abord ça permet de ne pas répéter cinquante fois les mêmes choses, ça permet une émulation, ça permet d'observer les autres [...]. » (Mu_F8)

Le groupe, par l'observation, l'imprégnation et le mimétisme, permet aux enfants d'apprendre plus rapidement et aux intervenants de ne pas répéter sans cesse les consignes. La dynamique groupale, l'émulation peuvent également permettre aux enfants qui sont en difficulté d'aller plus loin dans les apprentissages.

Les musiciennes/profs de musique distinguent la pratique collective (comme les répétitions en ensemble) et les cours collectifs où plusieurs élèves apprennent le même instrument en même temps. Elles ont déjà vécu diverses expériences de pratique collective dans leurs écoles respectives, mais pas de cours collectifs. Si elles reconnaissent de nombreux avantages au groupe (émulation, observation et mimétisme entre les enfants), elles restent néanmoins mesurées et précisent que les cours individuels et collectifs pourraient être complémentaires, surtout pour les élèves qui participent au projet depuis plusieurs années.

Cette expérience les a cependant amenées à revoir leur façon d'appréhender l'instrument et, dorénavant, elles abordent l'apprentissage musical de façon différente avec les débutants. Elles proposent davantage d'ateliers en petit groupe dans les autres écoles où elles enseignent.

« Pour l'enseignement au conservatoire c'est clair, clair, clair que maintenant j'envisage la pédagogie à plusieurs. [...] Voilà, maintenant c'est vrai que tous les petits débutants que j'ai au conservatoire, on nous le demande aussi parce que les textes changent dans les conservatoires... finalement je trouve que c'est bien. » (Mu_F8)

« [...] c'est arriver peut-être aussi à pic, à point, au moment où le conservatoire te demande d'avoir une autre réflexion, une autre réflexion sur ton enseignement, notamment sur l'enseignement des plus jeunes, sur l'apprentissage même des premiers gestes où on peut travailler en groupe etc. Mais bon, y'a des pédagogues qui parlent de ça depuis 35 ans hein. Je veux dire ce n'est pas révolutionnaire du tout. Ce qui révolutionnaire, c'est le nombre. » (Mu_F9)

« [...] je fais de plus en plus de collectif aussi dans l'école, mais j'en faisais déjà pas mal, mais c'est vrai que du coup [...] je pense que ce que je fais ici, me rend encore plus à l'aise avec les groupes que je peux faire dans mon école. » (Mu_F11)

La pédagogie collective pour les débutants semble également correspondre à une demande plus générale des structures d'enseignement musical (parce qu'elle est intéressante sur le plan pédagogique et financier). Pour Mu_F9, la pédagogie collective n'est pas « révolutionnaire » en soi et existait avant El Camino. Ce qui est nouveau, c'est finalement le nombre d'enfants dans les ateliers. Si les musiciennes/profs de musique minimisent donc l'aspect novateur de cette pédagogie, elles reconnaissent néanmoins que l'expérience au sein d'El Camino leur a permis d'envisager plus sereinement l'évolution de l'initiation musicale et le développement des cours collectifs dans les écoles de musique. Elles ne sont plus impressionnées par le groupe et généralisent cette pratique avec leurs jeunes élèves dans les différents contextes d'enseignement. La pédagogie collective, qui correspondait jusque-là à des initiatives personnelles et exploratoires, sans formation spécifique, devient finalement un mode de transmission dont elles ont construit les codes, par l'expérimentation.

Les musiciennes/profs de musique précisent également que leurs diverses expériences d'enseignement se nourrissent entre elles et ne vont pas dans un sens unique.

« [...] je pense que l'expérience Camino a nourri mon expérience au conservatoire et *vice versa*. » (Mu_F8)

« [...] après j'ai des choses de là-bas que je peux récupérer ici, fin c'est un va-et-vient quoi, c'est un va-et-vient, c'est dans les deux sens, parce que tu as des déclics. » (Mu_F11)

Grâce à El Camino, elles ont développé de nouvelles compétences pour gérer un groupe, compétences qu'elles ont pu transférer dans d'autres écoles de musique et plus particulièrement avec les débutants. Elles nuancent néanmoins leurs propos : la pédagogie collective est également de plus en plus développée dans les écoles de musique et au conservatoire. Cette spécificité pédagogique semble donc s'inscrire dans une évolution plus large de l'enseignement musical en France. Par ailleurs, leurs expériences d'enseignement antérieures ont également nourri leur façon d'enseigner à El Camino. Elles évoquent plutôt une influence réciproque qu'un effet à sens unique.

Les professeurs de musique, quant à eux, soulignent le fait qu'ils ont appris à gérer un groupe, mais que cette gestion du groupe dépasse la seule « *gestion musicale* ». Pour répondre à la question « *C'est quoi être professeur à El Camino ?* », ils mettent particulièrement l'accent sur la dimension humaine.

« [...] après c'est aussi être face à un groupe, la gestion d'un groupe, mais c'est pas que la gestion musicale, c'est la gestion de tout quoi. De leurs émotions, de leurs sentiments sur le moment, de leur vie aussi quelque part parce qu'on est obligé de... de vivre avec eux, de s'intéresser à ce qu'ils vivent quoi. C'est... enfin moi c'est un peu une seconde famille quelque part. » (Mu_M1, 2019)

« C'est beaucoup, beaucoup d'humain voilà. Si on pense instrument, on a tout faux. On a tout faux parce que y'a un jour où on ne fait quasiment rien, on parle, c'est hallucinant, j'aurais jamais pensé ça. » (Mu_M2, 2019)

Il faut tenir compte des émotions des enfants, de leur humeur du moment et de leur vie. Les professeurs de musique sont alors particulièrement attentifs à la dynamique du groupe et ils prennent davantage de temps pour échanger avec les enfants. Ils ont ainsi développé des relations plus « *poussées* » (selon l'expression de Mu_M2) avec leurs élèves. Si le groupe présente des avantages, cela demande en revanche plus d'énergie qu'un cours individuel. Selon Mu_M1, il faut constamment « *alimenter le groupe* » et anticiper.

Les « non profs » développent davantage leurs propos concernant les compétences acquises afin de mettre en œuvre une pédagogie collective. Tout d'abord, il est nécessaire de créer le groupe, de former une équipe.

« J'ai appris à créer cette équipe quoi, une confiance entre eux. Entre eux et moi, moi et eux, eux entre eux [...], ça apprend à souder les liens, à résoudre les petits soucis. » (Mu_F5, 2019)

« [...] je me suis dit : "voilà la première chose à faire, c'est créer un groupe, c'est les fédérer, c'est faire qu'ils s'entendent bien, qu'ils s'aident, qu'ils s'entraident, qu'ils se respectent, qu'ils s'apprécient, qu'ils rigolent, qu'ils...". Voilà donc j'ai eu, à un moment donné, laissé un petit peu le côté musical, en disant c'est d'abord créer, créer tout ça [...]. » (Mu_M8)

La constitution du groupe est considérée comme la base pour les apprentissages musicaux. Sans cette étape, la pédagogie collective ne peut pas fonctionner. Avant même de jouer de la musique, il faut donc « *fédérer* » le groupe, mais aussi développer une relation de confiance avec ses élèves et entre les élèves. Mu_F12 ajoute qu'il est important de favoriser l'esprit d'équipe : « *on réussit ensemble ou on ne réussit pas* ».

Une fois que le groupe est constitué, les apprentissages peuvent commencer. Les « non profs » soulignent alors la nécessité de s'adapter aux enfants, de partir de leurs propositions, mais également de développer des compétences pour gérer les niveaux hétérogènes au sein du groupe.

« Du coup, oui ça a changé quand même ma façon de voir un groupe... de se dire que les enfants aussi - comme tout le monde - n'avancent pas à la même vitesse donc il faut faire un peu pour tout le monde. [...]. Il faut apprendre à jongler avec ça [...]. Donc oui, moi j'ai gagné en tout cas au niveau du groupe. » (Mu_M3)

Mu_M8 raconte qu'il a découvert le fonctionnement des enfants à El Camino. Il est alors particulièrement attentif à différentes dimensions (âge, capacité de concentration, tempérament et histoire de l'enfant) pour adapter sa pédagogie et sa façon d'expliquer.

« [...] chaque personne est différente et que pour obtenir entre guillemets le même résultat, tu ne vas pas dire la même chose à telle, telle ou telle personne et donc du coup c'est déjà comprendre comment ça fonctionne un enfant, et ensuite comment chaque enfant fonctionne, et

ensuite arriver à adapter sa manière de parler, sa communication, sa pédagogie et la manière d'expliquer. » (Mu_M8)

Les « non-profs » prennent conscience que deux élèves ne se ressemblent pas et que la même information peut être comprise et intégrée de façon différente. Le public très hétérogène au sein d'El Camino semble susciter une réflexion importante sur la façon d'adresser son enseignement *et* à l'enfant *et* au groupe dans son ensemble. Ils ont donc appris à analyser les différences et à s'adapter à leurs élèves, mais aussi à partir de leurs propositions. L'intervenant et les enfants co-construisent finalement le cours.

« [...] maintenant j'improvise mes cours, c'est-à-dire qu'aujourd'hui, je sais ce qu'on va faire, je sais ce qu'on va travailler, comment on va le travailler, mais des fois ça peut être pas du tout ça. Parce que les enfants ne sont pas du tout motivés ou alors carrément sont trop motivés et on va faire un autre morceau hyper difficile donc c'est pas du tout... C'est ça qui est bien, ce n'est jamais vraiment la même chose. » (Mu_M3)

« Je n'étais pas là non plus à imposer en disant : "ben il faut faire comme ci, il faut faire comme ça". Sur les grandes lignes, bien sûr, mais après je leur dis, par exemple sur le son, "qu'est-ce que vous aimez ?". [...] leur avis est hyper important et eux aussi sont un peu décisionnaires de comment va évoluer le groupe. (Mu_M8)

Ils tiennent compte des propositions et de la motivation des enfants pour réorienter leur cours. Mu_M8 traduit bien cette idée d'échanges permanents qui ont lieu entre lui et ses élèves. Nous pouvons percevoir le cheminement qui s'opère alors entre ses propres objectifs et attentes, le retour des enfants et les différents ajustements qui vont finalement avoir lieu dans l'atelier. Le pupitre se co-construit à plusieurs, il est en mouvement permanent et demande une certaine capacité d'« improvisation ». Nous pouvons ainsi avancer que chaque atelier diffère en fonction de l'intervenant du champ musical, mais également en fonction des enfants qui sont présents et du groupe dans son ensemble.

Pour résumer, les « non profs » ont développé différentes compétences pour enseigner à un groupe, au sein d'El Camino :

- Créer un groupe : être fédérateur, rassembler les gens et apprendre à souder les liens, favoriser l'esprit d'équipe.
- Gérer des niveaux hétérogènes : comprendre le fonctionnement des enfants et analyser les différences entre chacun (au niveau des apprentissages et au niveau humain).
- Co-construire le cours : s'appuyer sur les propositions des enfants, être attentif à leurs avis et envies, être capable d'improviser.

3.3.2/ Un nouveau savoir-être face à un groupe

La pédagogie collective présente de nombreux avantages mais elle demande également des compétences spécifiques : un savoir-faire pour gérer le groupe, mais aussi un savoir-être et un positionnement différent en classe.

Les « profs », qui enseignent déjà par ailleurs, ne pensent pas forcément être différents dans le cadre d'El Camino. Néanmoins, la moitié d'entre eux se dit plus patient, plus tolérant et plus attentif aux singularités des enfants.

« Ça m'a apporté aussi d'être plus tolérante. La tolérance parce que parfois on est très sévère, mais je pense qu'il faut bien analyser la différence de chaque enfant, voilà. Et ça c'est très intéressant parce qu'à Camino quand même, on a beaucoup de différences entre les enfants [...]. Beaucoup plus qu'au conservatoire. » (Mu_F1)

« [...] ça me permet de relativiser certains comportements je pense. Au niveau comportement des enfants, je me dis : "bon alors en fait j'ai pas tout compris c'est sûr, à la psychologie des enfants" et donc j'essaie d'apprendre aussi et [...] d'être peut-être humainement – de tous les côtés, que ce soit conservatoire ou ici – plus, plus... ouverte peut-être. » (Mu_F7)

Le fait de travailler en groupe et de rencontrer des enfants très différents amène les professionnels à s'interroger sur leur niveau d'exigence et à être plus patients. Ils apprennent à identifier et accepter les différences entre les enfants et à s'y adapter. La diversité des enfants et des comportements pourrait même conduire à être plus ouvert « *humainement* ». Leur savoir-être en classe se modifie donc pour tendre vers plus d'ouverture et de tolérance.

Les « non profs » évoquent également la patience, mais leurs réflexions sont différentes. Ils soulignent l'importance de l'ambiance du groupe et s'interrogent davantage sur le cadre et les limites qu'ils souhaitent poser, sur leur positionnement en tant que professeur et leur rapport à l'autorité. À El Camino, ils ont appris à créer un groupe et leur rôle est de favoriser une « *bonne ambiance* » afin que les enfants soient heureux de venir et d'apprendre.

« Être professeur à Camino, pour moi c'est essayer d'être une sorte de facilitateur d'apprentissage en fait. [...] Et de mettre une bonne ambiance, d'essayer de créer quelque chose qui fait que l'enfant [...], il est heureux d'être là. » (Mu_M7, 2019)

« C'est essayer de transmettre tout ce que je connais dans le maximum de bonne humeur et de... d'être d'égal à égal avec eux et pas être prof/élève. » (Mu_F5, 2019)

« Ils aiment tous [*leur instrument*], c'est quand même la première mission, c'est que eux soient satisfaits et aient le sourire chaque fois qu'ils viennent, qu'ils soient contents de venir et qu'ils soient assidus. » (Mu_M8)

L'ambiance du groupe est donc essentielle, mais les « non profs » s'interrogent aussi sur leur rapport au cadre et à l'autorité. En travaillant à El Camino, Mu_M3 explique qu'il a appris à se positionner différemment et qu'il a « *gagné en autorité* ». En école de musique, dans les cours individuels, il n'avait jamais été confronté à des problèmes de discipline : « *t'as même pas besoin de dire "stop", tu les regardes et ça s'arrête* ». Selon ses dires, grâce aux formations de Démos et aux conseils d'autres professeurs, il a développé de nouveaux outils pour gérer le groupe et se positionner « *sans crier* ». Il a trouvé sa propre façon d'enseigner, en développant une relation de confiance avec les enfants et en évitant de reproduire une posture de professeur trop stricte qui ne lui ressemble pas. D'autres réflexions apparaissent sur le cadre du groupe et le rôle du professeur.

« [...] au début, je pense que je mettais beaucoup moins de cadre aux enfants [...] et en fait on se rend compte qu'il vaut mieux mettre un cadre plus serré et l'élargir après mais, pour pouvoir centrer, parce que c'est des enfants qui n'ont pas forcément ce cadre-là et que la musique est avant tout... enfin même à Camino, la musique ça demande une rigueur absolue [...]. » (Mu_F4)

« [...] ça m'apporte beaucoup d'expérience par rapport aux personnalités notamment des enfants, comment appréhender une personnalité. Y a [...] des enfants qui sont adorables et puis du jour au lendemain qui sont des durs à cuire, hyper fermés alors que la veille ils étaient hyper ouverts, fin c'est... c'est pas forcément facile à appréhender, du coup c'est une expérience hyper enrichissante de devoir switcher entre [...] l'accompagner à fond et le soutenir à fond et puis être intransigeant et ne pas accepter tout ce qu'il fait non plus. » (Mu_M6)

À travers ces éléments de discours, deux idées se dégagent. Mu_F4 a appris à se positionner différemment, à mettre un cadre « *plus serré* » au départ pour l'élargir ensuite. Elle ne voulait pas « *faire la police* », mais elle s'est rendue compte que le cadre était essentiel au moment de la constitution du groupe. Quant à Mu_M6, il a appris à observer le comportement des enfants afin d'adapter son attitude en fonction des besoins des enfants. Il tente alors d'évaluer lorsqu'il est nécessaire de les accompagner ou de les cadrer.

Le savoir-être face au groupe comprend ainsi l'écoute et la sensibilité à l'ambiance du pupitre, mais aussi des capacités d'adaptation afin d'ajuster son positionnement à l'enfant et au groupe dans son ensemble. Néanmoins, l'intervenant du champ musical est également le garant du cadre et il doit être capable de poser des limites à la fois souples et contenantes.

3.3.3/ Apprendre à travailler en équipe

Avant d'aborder les compétences développées pour travailler en équipe, nous tenons à faire un point sur le travail en équipe tel qu'il est raconté par les intervenants du champ musical. En effet, ils découvrent ce mode de travail à El Camino et ils l'évoquent tous, sans exception. Dans cette partie, nous ne distinguerons pas les intervenants en fonction de leur expérience puisque les discours sont relativement homogènes.

3.3.3.1/ Le travail en équipe à El Camino

Le projet El Camino repose sur une pédagogie spécifique, mais également sur un travail d'équipe, au quotidien. Cette pratique vient bousculer les intervenants et les sortir de leur zone de confort. Dans les structures d'enseignement musical plus traditionnelles, les professeurs se croisent aux réunions, aux auditions de fin d'année, mais ne partagent pas leurs ateliers et leurs élèves. *A contrario*, à El Camino, les intervenants du champ musical sont amenés à travailler ensemble tous les jours, dans un même lieu (nous l'avons vu), ce qui sollicite des compétences spécifiques, comme la communication, l'écoute, la coopération ou encore la capacité à soumettre son travail au regard des autres.

« Mais justement, ça demande beaucoup plus de coopération qu'au conservatoire, ça c'est clair. Parce que bon, au conservatoire, on te passe des partitions [...], tu fais bosser les partitions à tes gamins et puis voilà [...]. Que là, on est quand même impliqués, on vit ensemble quoi, tout le temps, tout le temps, tout le temps.» (Mu_M1)

« Dans une association t'es tout seul, tu arrives, tu ouvres la salle, tu pars, tu la fermes. Bon tu ne vois personne en fait. Tu vois tes collègues une fois ou deux fois par an parce que t'as l'assemblée générale et, je ne sais pas, un repas ou l'audition quoi. » (Mu_M3)

« [...] j'ai moins de contact avec mes autres collègues en école de musique que les profs de Camino [...]. Il y a des collègues que je ne vois pas, que je ne vois pas avec des enfants et des élèves que je ne vois pas jouer. On se voit en réunion, c'est tout. » (Mu_F3)

Au conservatoire et dans les écoles de musique, le travail d'équipe semble être limité, ce qui peut entraîner un sentiment de solitude. Les professeurs sont responsables de leur classe et de leurs élèves, mais ont peu d'interaction avec les autres classes : « *on est là pour dispenser des cours* » (Mu_M2). En revanche, à El Camino, « *on vit ensemble* ». Le niveau d'implication dans l'équipe est donc important.

Plusieurs intervenants tiennent à préciser que le travail en équipe peut être difficile et qu'il est tributaire des différentes affinités développées entre collègues. Néanmoins, ils soulignent plus particulièrement ses effets enrichissants. Le travail en équipe permet de partager ses idées, de voir d'autres façons de travailler et de continuer à apprendre (sur soi et les autres).

« [Mu_M6], je l'ai rencontré à Camino et très rapidement, il m'a dit comment est-ce qu'il organisait son cours. Et c'était hyper intéressant ! Et d'ailleurs je lui ai piqué plein de trucs parce que c'était vachement intelligent la manière dont il le faisait ! » (Mu_F2)

« Parce que quand on voit qu'il y a un truc qui marche et auquel t'as pas pensé, ben de suite, tu vois, ça débloque des trucs et après t'enchaînes, ça te fait évoluer vachement quoi. [...]. En fait le travail d'équipe ça te fait te remettre en question tout le temps donc je trouve ça intéressant et c'est dommage que... cette remise en question [...] elle soit mal vécue. Qu'elle soit mal vécue en général, enfin pas chez tout le monde, mais c'est compliqué je trouve. » (Mu_F12)

Le travail en équipe permet de partager des outils, des méthodes, de voir d'autres façons de travailler, mais aussi de se remettre en question. Si cette remise en question n'est pas toujours bien vécue, elle participe cependant à l'évolution des pratiques, qui sont nourries par l'expérience des uns et des autres.

Le fait de travailler à plusieurs, dans un seul et même lieu (qui plus est un tiers-lieu), multiplie également les possibilités de jeu et de répétition entre les groupes. Les intervenants du champ musical évoquent en effet les échanges entre pupitres qui sont relativement faciles à mettre en place et les nombreuses opportunités de travail en petit groupe ou en ensemble qui s'offrent à eux.

« On peut se mélanger, on peut prendre quelques élèves, on peut faire un peu, justement, cette musique de chambre pour que tout le monde s'écoute. Surtout qu'on ne fait pas la même voix et ça, ça perturbe beaucoup les enfants. Ça, ça les gêne que la personne à côté ne joue pas la même voix, donc c'est un travail très, très important. » (Mu_F1)

« Moi je trouve que c'est d'ailleurs plus facile de travailler en équipe à Camino que tout seul dans son coin, parce que du coup les opportunités de travail, elles sont quand même assez grandes.» (Mu_F6)

« [...] on se connaît tous bien et il y a quand même beaucoup d'échanges qui se font entre classes, [...] donc ces échanges-là sont aussi importants pour nous parce qu'on voit aussi, y a souvent quelqu'un qui prend la séance en main, c'est toujours intéressant de voir aussi les autres travailler. C'est aussi intéressant du coup pour les enfants, pour qu'ils aient un autre son de cloche, qu'ils voient aussi autre chose [...]. » (Mu_M8)

Les répétitions « inter-pupitres » favorisent le développement de compétences spécifiques à l'orchestre, à savoir (entre autres) : apprendre à écouter les autres, à jouer avec des « voix » différentes, à se repérer sur la partition et à avoir une vision globale de la structure du morceau (thème et accompagnement). Ces ateliers permettent aux enfants d'entendre les autres « voix » qui sont complémentaires et de se familiariser avec les parties de chacun. « *Ils ont l'orchestre à disposition sur le même palier, ça c'est chouette !* » (Mu_M2).

Le fait de travailler à plusieurs permet également aux enfants de voir d'autres intervenants et d'autres façons d'enseigner. Il peut y avoir des points communs, avec des règles de base – par exemple la position du musicien : les deux pieds au sol, le dos droit, être assis en bout de chaise, etc. –, mais aussi des différences dans la façon d'aborder la partition et la musique. Les enfants peuvent également apprécier les différences entre les instruments et les difficultés spécifiques, rencontrées dans les autres pupitres. Quand les cordes jouent avec les vents par exemple, ces derniers vont davantage mettre l'accent sur la respiration, ce qui peut entraîner une prise de conscience chez les cordes. Ce travail collectif pourrait conduire à une appréhension de son instrument et de la musique plus fine et consciente, avec une connaissance plus globale de l'orchestre.

3.3.3.2/ Savoir-être et compétences relationnelles pour travailler en équipe

Le travail en équipe permet donc d'enrichir sa pratique, d'acquérir de nouvelles compétences au contact d'autres professionnels avec des expériences différentes et de multiplier les échanges et les opportunités de travail entre les pupitres. Néanmoins, ce mode de travail nécessite également des compétences particulières qui sont d'ordre relationnel et qui correspondraient à du savoir-être, à des attitudes qui favorisent le travail en collaboration.

Les intervenants du champ musical soulignent l'importance des capacités de communication, la capacité à accepter l'autre, mais également à se remettre en question et à lâcher prise : « *il faut vraiment avoir un certain recul et accepter les gens tels qu'ils sont* » (Mu_M4) ; « *il faut apprendre à accepter l'autre* » (Mu_F4) ; « *j'apprends à lâcher sur plein*

de choses » (Mu_F10) ; « j'ai appris à encore être beaucoup plus souple qu'avant » (Mu_F11, 2019).

Une des intervenantes met également l'accent sur le rôle et l'investissement de l'intervenant au sein de l'équipe. Pour elle, il est important d'être volontaire et de participer activement à la vie de l'association.

« Le travail d'équipe c'est pas uniquement travailler collectivement au sein d'un établissement sur le côté pédagogique. Il y a : monter des instruments, descendre des instruments, monter des pupitres, ranger des tables, aider s'il y a des papiers à découper, enfin tu vois, ça ne s'arrête pas... on n'a pas un rôle, ce n'est pas comme quand t'es prof au conservatoire quoi ! Tu n'as pas un rôle et tu ne sors pas de ton rôle. Je pense qu'il faut mettre la main à la pâte, c'est quand même un projet qui est comme ça à la base [...]. » (Mu_F6)

Être intervenant du champ musical à El Camino ne se limite pas au seul rôle de pédagogue, il faut être capable de participer plus largement à la vie de l'association en s'investissant et en mettant « *la main à la pâte* ». Mu_F6 donne l'exemple de la manutention, de l'organisation des répétitions entre pupitres ou encore de la participation aux concerts organisés à l'extérieur d'El Camino. Il est alors nécessaire de pouvoir sortir de son rôle de professeur et d'être plus polyvalent pour favoriser le bon fonctionnement de l'équipe et du projet. Par ailleurs, les écarts d'investissement trop importants peuvent directement impacter la dynamique et l'ambiance du groupe.

L'année suivante, elle revient sur le travail en équipe et ajoute une dimension à sa réflexion qui nous paraît également essentielle. À El Camino, elle a appris à connaître ses collègues, mais aussi à comprendre les rôles de chacun dans l'équipe et les enjeux de pouvoir qui peuvent y être associés avant d'intervenir ou de réagir trop rapidement.

« Qu'est-ce que j'ai appris ? À connaître les autres un peu plus [...]. Et du coup de savoir que tout le monde n'est pas sur le même pied d'égalité, ça change tout en fait. [...] Du coup quand tu dis un truc ça peut passer très mal, alors que c'est pas du tout l'intention que tu donnais à ça, donc j'ai aussi appris à d'abord savoir les choses, [...] à chercher à savoir des choses avant de parler quoi. » (Mu_F6, 2019)

Elle a davantage conscience que tout le monde n'est pas « *sur le même pied d'égalité* » dans une équipe. Elle met alors en avant la nécessité de développer une capacité d'analyse et de compréhension de la place de chacun et de la dynamique d'équipe.

Si nous devons résumer, les compétences développées – ou en tout cas nécessaires – pour travailler en équipe, telles que présentées par les intervenants, sont les suivantes : capacité de communication, capacité à accepter l'autre, à lâcher prise et à se remettre en question, à s'investir dans le projet au-delà de son rôle de professeur, à analyser et comprendre la dynamique et les enjeux au sein de l'équipe.

3.4/ Les remaniements de sens : la place de la réflexivité et l'intégration d'El Camino dans sa trajectoire de vie

Dans cette partie, nous allons aborder le troisième type de remaniements qui s'opère dans les périodes de transition professionnelle : les remaniements de sens. Quand un individu se lance dans une nouvelle activité, il doit être capable de prendre du recul et se mettre dans une posture réflexive pour donner du sens à son expérience, mais aussi pour construire des liens entre ses diverses activités afin d'articuler son passé, son présent et son avenir. L'individu reconstruit alors le sens de son parcours professionnel pour intégrer (ou non) sa nouvelle activité à l'ensemble de sa trajectoire et favoriser ainsi le sentiment de continuité de soi.

À El Camino, la capacité à se questionner, à prendre du recul sur sa façon d'enseigner apparaît essentielle puisque c'est un projet hybride et novateur qui nécessite de « fabriquer » sa pratique. Par ailleurs, l'expérience au sein d'El Camino semble intervenir dans des moments professionnels ou de vie qui ont du sens pour les intervenants du champ musical. Afin de saisir comment les intervenants articulent leurs expériences passées et futures, nous nous appuierons particulièrement sur la question suivante, posée lors du second entretien de recherche (mené en 2019) : « *peux-tu me dire comment tu t'imagines dans 10 ans ? Tes attentes, tes projets ?* »

3.4.1/ Les « profs » : une occasion de se renouveler après plusieurs années d'enseignement

Le groupe des « profs » est assez homogène dans le sens qu'ils attribuent à leur engagement : ils sont tous là pour se remettre en question et bousculer leur quotidien d'enseignant. On peut tout de même percevoir quelques nuances.

Pour les musiciennes/profs de musique, El Camino est arrivé au moment où elles avaient « *envie de faire autre chose* » (Mu_F11). Après près de 30 ans d'enseignement pour certaines, elles considèrent qu'il est essentiel de se renouveler, de continuer à évoluer.

« Moi je me renouvelle tout le temps, [...] je suis en évolution perpétuelle et alors ça m'intéressait pour le projet et pour moi aussi, m'apporter autre chose et puis me remettre en question complètement parce que je trouve que sinon... j'aime pas la routine quoi. » (Mu_F11)

« Je suis très attirée par la pédagogie depuis toujours [...]. Et donc c'était une autre façon de transmettre, une autre façon d'apprendre à transmettre que je ne connaissais pas vraiment et... presque à la fin d'une carrière, découvrir des choses nouvelles c'est porteur. C'est porteur et puis ça permet d'avancer encore plus parce qu'on apprend tous les jours [...]. » (Mu_F1)

Participer à ce projet répond ainsi à une envie de continuer à se questionner, à chercher et à une curiosité pour la pédagogie. La première année, considérée comme une année de « remise en question complète », les a particulièrement bousculées mais, grâce à cette expérience, elles ont découvert « *une autre façon de transmettre* » (Mu_F1).

« Y a l'enseignement et y a plusieurs voies pour atteindre peut-être un même but. C'est-à-dire que c'est une autre façon d'aborder des choses et d'aborder cet enseignement de la musique, c'est une autre voie. Nous avons, nous, une voie qui est tracée depuis des millénaires, avec une institution, avec des cadres qui, je pense, ont besoin d'être des fois un peu ouverts et voilà. Et je trouve que, par ce biais-là, moi ça m'a apportée l'ouverture d'esprit dans ces cadres un peu stricts, voilà. » (Mu_F1)

Elles ont gagné en souplesse et en ouverture pédagogique en dépassant les « *cadres* » de l'enseignement musical traditionnel. Elles se redécouvrent alors, en proposant de nouvelles façons de transmettre et de partager leur savoir. Il y a une prise de conscience : d'autres chemins existent pour apprendre la musique. Pour Mu_F11 qui souhaitait se remettre en question et sortir d'une forme de « *routine* », cette expérience l'a finalement confortée dans sa capacité à enseigner. Elle a gagné en assurance, mais aussi « *une certaine sérénité dans le boulot* » (Mu_F11, 2019).

Pour deux d'entre elles, l'ouverture pédagogique s'associe également à une ouverture sociale avec la découverte – ou en tout cas la prise de conscience – que d'autres milieux sociaux existent.

« Je pense plus à ce qui se passe à l'extérieur quand je vois ces petits, quand je vois les enfants à Camino. Je pense plus à ce qui se passe aussi... chez ces enfants-là quoi. Parce qu'on ne pense pas à tout ça, voilà ! On est dans notre petit confort personnel et parfois on ne pense pas à tout ce qui se passe autour. Et Camino peut nous mettre devant des choses dont on ne savait pas... ou qu'on ne veut pas savoir parce que nous, on est bien comme on est et [...] ça me marque. » (Mu_F1)

« Là pour le coup, c'est un échange aussi parce que moi j'apprends aussi... voilà que c'est compliqué, enfin je le sais, mais voilà d'avoir d'autres modèles sociaux. » (Mu_F8)

Le fait d'être confronté à des situations sociales et familiales parfois compliquées au sein d'El Camino participe à la prise de conscience d'une autre réalité sociale jusque-là occultée. Cette confrontation semble brutale – « *ça me marque* », « *c'est compliqué* » – mais elle est vécue comme nécessaire et enrichissante. Tout ceci montre qu'un pont se crée entre les deux univers souvent distincts : les habitants des quartiers prioritaires et les musiciens d'orchestre classique. L'année suivante, Mu_F1 revient sur ce point :

« La détresse de certains enfants. Ce que j'ai appris c'est ça, qu'elle existe, que ça existe, on sait que ça existe mais on ne veut pas voir et là, on est devant. Et là on est obligés de voir [...] mais je pense qu'il y a des choses que j'ai pu répercuter après moi sur ma classe au conservatoire, des choses que j'ai apprises à Camino que je répercute, qui m'ont fait réfléchir, je fais différemment des fois avec certains élèves. [...] Je fais un peu plus attention à ça parce qu'avant, bon t'es au conservatoire, les gens viennent, tu ne réfléchis pas... Tu ne te renseignes pas trop peut-être sur... d'où ils viennent et là quand tu te renseignes, t'es un peu plus dans l'humain quoi je veux dire. Tu ne fais pas que ton travail de prof, tu fais aussi un travail relationnel [...] et je suis peut-être plus attentive du fait d'être attentive à Camino, du fait de rentrer dans ce système où il fallait quand

même faire attention aux relations humaines, au respect et aux valeurs et c'est vrai que ça m'a permis de les répercuter. » (Mu_F1, 2019)

Cette ouverture sociale peut ainsi avoir un impact sur la façon d'aborder l'enfant au conservatoire. Mu_F1 explique qu'elle se posait peu de questions sur les enfants qui s'inscrivaient au conservatoire alors que maintenant elle se renseigne davantage, tente de savoir de quel milieu ils sont issus, dans quelle famille ils grandissent. Elle développe ainsi d'autres liens avec ses élèves en mettant davantage l'accent sur la dimension humaine de son métier.

Concernant la trajectoire professionnelle et la projection de soi dans l'avenir, les musiciennes/profs de musique les plus jeunes s'imaginent toujours enseigner dans 10 ans et jouer à l'orchestre. En revanche, plusieurs d'entre elles seront en âge de partir à la retraite. Elles ne pourront plus être musiciennes d'orchestre et enseigner au conservatoire, mais elles souhaiteraient continuer à donner des cours à El Camino ou dans des associations. L'enseignement reste au cœur de leurs projets.

Pour les professeurs de musique, travailler à El Camino est également l'occasion de se remettre en question. Mu_M1 souhaitait participer à El Camino pour être « *bousculé dans [ses] habitudes d'enseignement* ». Il précise :

« [...] ça m'a bousculé parce que c'est tout à fait l'opposé de ce que moi j'ai vécu quoi. Et donc ce qui m'intéressait, c'est de savoir comment réagissaient les gamins face à cette pédagogie de groupe. La pédagogie de l'oralité aussi. » (Mu_M1)

Il était curieux vis-à-vis de la pédagogie de groupe et de l'oralité, qu'il considère comme « *l'opposé* » de ce qu'il a vécu. Il qualifie alors El Camino de « *bulle d'expérience* » ou de « *bulle d'observation* » et, selon lui, l'intervenant du champ musical doit être capable d'être dans une position de recherche.

« [...] pour moi un prof digne d'être au Camino, c'est quelqu'un qui doit être à la recherche de quelque chose et en totale construction, il n'est pas construit. Pour moi c'est une personne qui se construit grâce aux gamins qu'il a en face et *vice versa*, les gamins se construisent grâce à l'équipe enseignante qu'ils ont en face quoi, voilà. Donc c'est un tout pour moi. » (Mu_M1, 2019)

Pour ce professeur, l'équipe enseignante et les enfants se construisent ensemble. Le professeur continue à évoluer en rencontrant de nouveaux élèves, mais aussi en enseignant à un groupe. Mu_M2 va dans ce sens : c'est le public « *particulier* » d'El Camino qui l'a également mis en position de réflexion.

« Le fait d'avoir ce public-là, ici au Camino, m'a amené à réfléchir et me fait bouger sur les lignes par rapport à un enseignement, on va dire classique, en école de musique. » (Mu_M2)

Dans dix ans, ils s'imaginent tous continuer à enseigner, à transmettre et à suivre le projet El Camino (de plus ou moins près).

Les « profs » se sont engagés dans le projet pour se remettre en question, sortir de leur routine, continuer à « avancer » et se renouveler. Ils pensent ainsi avoir ouvert leur pédagogie en dépassant les schémas d'enseignement traditionnel véhiculés en école de musique ou au conservatoire. Chez certaines musiciennes/prof de musique, cette ouverture de la pédagogie est associée à une ouverture sociale. Elles sont plus attentives aux relations humaines et à la dimension sociale de leur métier. Chez les professeurs de musique, c'est justement les relations avec leurs élèves qui les ont amenés à se questionner et à faire « bouger les lignes ». Cette expérience prend sens et s'inscrit dans une volonté de réflexion et d'ouverture, après une carrière d'enseignement déjà bien avancée.

3.4.2/ Les musiciens d'orchestre : réflexivité et choix professionnel cohérent

Concernant les musiciens d'orchestre, trois dimensions ressortent particulièrement dans leur discours. Ils mettent en avant :

- la nécessité de se remettre en question quand on est dans un rôle de professeur ;
- le fait qu'ils aient évolué de façon simultanée avec leurs élèves ;
- qu'El Camino se révèle être un choix professionnel en adéquation avec leur vie personnelle.

Pour Mu_M4, un bon professeur est quelqu'un qui doit être capable d'analyser ce qu'il est en train de faire et de remettre en question son enseignement tout au long de sa vie. Dans le cadre d'El Camino, il faut être capable de « *se remettre en question et essayer d'inventer de nouvelles choses* », de se dégager de ce qu'on a appris en tant qu'élève, mais aussi de tâtonner et d'accepter que certaines choses ne marchent pas.

« Je pense que c'est toute la vie, il faut qu'on se dise ça, il faut toujours qu'on se dise : "ah mais y a 6 mois en fait ce que je faisais ça mais c'était nul". En fait [...] c'est pas une question que ce soit nul, mais de se rendre compte qu'on évolue et que quand je prends mes cours, mes premiers cours à Camino en septembre et mes cours maintenant, ça n'a plus rien à voir ! Et j'espère qu'ils n'auront rien à voir avec ceux de l'année prochaine, sûrement en tout cas, et c'est fait pour ça aussi. » (Mu_M4)

Être professeur de musique, c'est se questionner sans cesse sur sa pédagogie. Ainsi, les ateliers qui ont lieu en début d'année ne peuvent pas ressembler à ceux de fin d'année. D'après d'autres musiciens, cette remise en question est encore plus importante dans le cadre de ce projet. En effet, à El Camino, il n'y a pas de routine, ce qui oblige à se questionner constamment.

« On n'est jamais sur quelque chose d'acquis, de tranquille [...]. Parce que déjà les enfants sont en devenir et le projet toujours en devenir et du coup ça nous oblige nous à nous remettre constamment en question et ça c'est... Je pense que ça peut être un des travers de l'enseignement, dans une structure où tout roule finalement, tu te poses un peu sur ça et tu

peux perdre, c'est une éventualité, mais tu peux perdre un peu ta foi en l'enseignement. Donc [...] si t'adhères pas à ça, tu restes sur le côté quoi, tu ne peux pas suivre. Parce qu'au bout d'un moment c'est trop de choses, ça demande un engagement... comme ça demande beaucoup d'attention et de remise en question, si t'es pas capable de le faire, ben tu ne peux pas suivre le projet non plus. Parce que c'est trop, ça remue trop sinon je pense. » (Mu_F4)

Cette remise en question permanente demande beaucoup d'énergie. Il faut donc adhérer au projet et s'engager pleinement. Néanmoins, cela permettrait en retour d'entretenir l'envie et la « foi » en son métier de professeur. Pour Mu_F4, dans une école « où tout roule », le risque peut justement être de perdre sa « foi en l'enseignement » car les jours se ressemblent et le professeur de musique n'est pas forcément amené à questionner sa pédagogie et sa pratique.

À El Camino, l'évolution permanente de la pédagogie est aussi favorisée par les interactions avec les autres, élèves ou collègues. Certains musiciens mettent en avant le fait qu'ils continuent à apprendre au contact des enfants. Ils observent alors une influence réciproque.

« [...] les élèves ne sont pas les mêmes non plus. En première année, ils ont évolué aussi, on a évolué. Alors est-ce qu'ils ont évolué parce que j'ai évolué ? Fin on grandit ensemble, on évolue ensemble donc, oui tout ça se fait... en même temps. » (Mu_M7)

« Pédagogiquement on évolue à chaque fois que les enfants évoluent parce qu'en fait on a été initiés aux projets en même temps qu'eux donc forcément, ceux qui sont là en troisième année et qui seront en quatrième l'année prochaine et ben on aura quand même une pédagogie à travailler [...]. Parce que les projets vont être différents, parce qu'il va y avoir... à l'époque on avait une classe avec un niveau, la deuxième année on a eu deux niveaux donc là, la pédagogie elle est encore autrement. Là on a trois niveaux, donc j'ai encore une pédagogie différente parce que y'a trois niveaux donc on arrête jamais d'évoluer pédagogiquement en fait et c'est vrai que du coup c'est riche. » (Mu_F6)

Les enfants et les intervenants (et le projet) avancent et évoluent ainsi de façon simultanée. Ils ont découvert le projet en même temps et se construisent ensemble, pas à pas. Avec les années, les intervenants doivent continuer à s'adapter aux enfants, mais aussi aux changements de niveau et renouveler ainsi leur pédagogie et leur programme car chaque saison d'El Camino est différente. Pour Mu_F5, il est d'ailleurs essentiel d'en avoir pleinement conscience.

« [...] être prof à Camino, c'est un réel échange quoi et pour moi... je pense que si on n'a pas la conscience qu'ils nous apprennent autant qu'on leur apprend, on rate, on passe à côté de quelque chose ». (Mu_F5)

Elle considère qu'être professeure à El Camino « c'est autant être élève que prof », c'est être en construction permanente, ce qui renvoie aussi aux dimensions temporaire et instable du projet.

Quant à l'influence des collègues sur la pédagogie, de nombreux musiciens l'évoquent dans leur discours, comme nous l'avons vu dans la partie sur le travail en équipe. Ce mode de travail permet d'enrichir sa pratique et favorise le partage d'expériences.

Au-delà de la capacité réflexive, l'expérience El Camino prend également sens dans la trajectoire de vie des musiciens. En effet, pour sept d'entre eux (sur huit), ce choix professionnel est directement associé à des choix de vie plus larges. Le fait de travailler à El Camino leur a permis de déménager – le seul poste à l'OPPB ne suffisant pas financièrement pour s'installer à Pau –, ce qui était en adéquation avec leurs aspirations personnelles et familiales. Jusqu'alors, ils faisaient des allers-retours chaque mois, pour les séries d'orchestre, mais ils ne pouvaient pas venir vivre à Pau.

« [...] à un moment donné, on s'est dit... on va s'installer à Pau. On ne savait pas quand et Camino a été l'occasion de s'engouffrer dans la brèche et de se dire "bon c'est le bon moment, ils ont besoin de gens sur place", puisque les profs d'ici ne pouvaient pas être à plein temps. » (Mu_M7)

« Bon c'était bien pour plein de choses, pour le projet, pour le rapprochement avec l'orchestre, de s'installer dans une ville, de s'y investir en tant que musicien et dans le projet El Camino. [...] Il y avait aussi la situation financière qui fonctionnait, parce que je n'aurais pas déménagé si financièrement ce n'était pas possible. Et ben ça, plus ça, plus ça, ont fait que c'était un projet et un choix de vie aussi qui était attirant et cohérent. » (Mu_M8)

« Alors ce qui m'a donné envie d'en faire partie c'est... très sincèrement déjà, de pouvoir venir habiter à Pau. Parce que sinon au niveau du travail, ça n'aurait pas été possible si je n'avais fait que l'orchestre, donc ça fait très longtemps que j'avais envie de venir à Pau [...]. » (Mu_F12)

Pour les musiciens, El Camino a été l'opportunité de déménager, de s'investir davantage dans des projets locaux et dans la vie paloïse, mais aussi de trouver une certaine stabilité dans leur vie familiale. Comme le dit Mu_M8, ce choix était aussi un choix de vie « *attirant et cohérent* ». Le projet favorise finalement une certaine cohérence entre la sphère personnelle et professionnelle. Dans dix ans, ils s'imaginent tous être musiciens d'orchestre et continuer à enseigner à El Camino ou dans des projets similaires qui s'appuient sur la pédagogie collective, voire à créer de plus grands ensembles à l'échelle de l'agglomération. Le projet semble ainsi prendre sens en s'inscrivant dans leurs trajectoires professionnelle et personnelle sur le long terme.

En résumé, pour les musiciens d'orchestre, le fait de se remettre en question doit perdurer tout au long de la carrière d'un professeur et fait partie intégrante de la définition de ce métier. Cette capacité est encore plus sollicitée à El Camino car c'est un projet hybride, en construction permanente. Les changements de pratiques professionnelles sont également favorisés par les interactions quotidiennes avec les élèves et les collègues. Enfin, l'expérience El Camino s'inscrit dans le projet de vie du musicien et trouve ainsi sa place en faisant un trait d'union entre les projets personnels et professionnels.

3.4.3/ Les débutants et/ou étudiants : une première expérience d'enseignement qui interroge

Pour les débutants et/ou étudiants, l'expérience à El Camino vient plutôt interroger leurs compétences en tant que professeur, à l'instar de Mu_F2 qui s'est longuement questionnée sur ses capacités avant d'accepter de participer au projet.

« Est-ce que je pourrais avoir les épaules pour faire ça ? Est-ce que, si un jour on me proposait d'en faire partie, est-ce que je pourrais dire oui ? Est-ce que je pourrais prendre la responsabilité de le faire ? [...] Et du coup je réfléchissais pour savoir si j'aurais les compétences pour m'occuper d'une classe de gamins. » (Mu_F2)

Quant à Mu_M6, il a pris conscience qu'il pouvait améliorer ses cours et sa façon « d'appréhender le travail de groupe ». Cette expérience l'a fait évoluer puisqu'il a développé de nouvelles compétences et découvert d'autres notions.

« On évolue à travers toutes ses expériences, on est la personne qu'on est à travers tout ce qu'on vit donc oui, je suis différent. J'ai pas fondamentalement changé mais j'ai d'autres compétences, d'autres notions ... j'ai appris d'autres choses [...] ». (Mu_M6)

Concernant leur trajectoire professionnelle, les débutants et/ou étudiants expliquent qu'ils ont le fait le choix d'enseigner à El Camino pour l'aspect financier, mais aussi pour avoir une nouvelle expérience de travail.

« Si j'ai accepté, c'est avant tout parce que je restais dans le monde du travail, ça me faisait d'autres contacts et c'était une nouvelle expérience aussi de cours, de cours de groupe, etc. » (Mu_M6)

Dans 10 ans, ils s'imaginent évoluer dans la musique, mais pas forcément être professeurs de musique – sauf une (Mu_F2) qui s'est découverte une passion pour l'enseignement.

Leurs interrogations sont centrées sur eux-mêmes et leurs capacités à enseigner, mais aussi sur les compétences qu'ils doivent encore développer. Ils semblent conscients de leur niveau et de leur marge de progression. L'expérience El Camino apparaît comme une première expérience qui permet d'entrer dans le monde de l'enseignement et de découvrir une pédagogie différente, mais elle semble prendre un sens différent en fonction des débutants. Certains passent des concours pour intégrer des orchestres et construisent ainsi un autre projet professionnel en parallèle, d'autres voient cette expérience comme une étape dans leur parcours, mais ne souhaitent pas enseigner sur le long terme. El Camino est alors considéré comme une transition professionnelle enrichissante, mais qui doit déboucher sur un « après » très différent. Nous pouvons supposer que la construction de sens est donc variable dans ce groupe, puisque cette expérience d'enseignement va prendre une place plus ou moins significative dans la trajectoire professionnelle de ces jeunes intervenants.

❖ En résumé...

Résumons ici les différents remaniements identitaires qui s'opèrent dans les quatre groupes d'intervenants du champ musical à El Camino.

• Remaniements identitaires

Les musiciennes/profs de musique ont un parcours traditionnel d'enseignement. Elles sont toutes passées par le conservatoire et ont obtenu des diplômes d'enseignement. Elles enseignent depuis de nombreuses années et, bien qu'elles reconnaissent les spécificités du projet, elles considèrent qu'elles ont le même rôle de professeur quelle que soit la structure où elles exercent. Elles sont attachées à leur double identité de musicienne d'orchestre et de professeure, identités qui sont construites, affirmées et revendiquées. El Camino est une expérience nouvelle, certes, mais qui ne semble pas impacter leur identité de professeure de musique et n'entraîne donc pas de remaniements identitaires.

Quant aux professeurs de musique, leur parcours est très hétérogène, mais ils ont tous une grande expérience d'enseignement et se qualifient de « professeur » et/ou de « passeur » : la transmission est au cœur de leur métier. Pourtant, au-delà de leur expérience, le cursus au conservatoire et les diplômes, loin d'être anodins, semblent renforcer le sentiment de légitimité et influencent donc la construction de l'identité professionnelle. Les formations reçues au conservatoire et à l'université sont plutôt formelles, ce qui peut favoriser le développement de compétences et de représentations en adéquation avec le modèle dominant (celui du conservatoire). De fait, la professeure qui a suivi un parcours que nous pourrions qualifier de traditionnel semble être celle qui se remet le moins en question. Elle est finalement plus proche de la catégorie précédente (les musiciennes/profs de musique), même si elle n'est pas musicienne d'orchestre. En revanche, les deux autres professeurs de musique, dont la trajectoire professionnelle est moins académique, paraissent être davantage conscients des spécificités du projet et de la différence de positionnement que cela exige. Néanmoins, ils enseignent depuis plus de vingt ans et ont développé de nombreuses compétences qui ne sont pas si malléables sur le terrain. La remise en question est plus importante, mais dans la pratique, les véritables transformations restent à démontrer. Le niveau de remaniements identitaires n'est certainement pas homogène dans ce groupe, mais le rôle de professeur étant déjà bien construit, nous pouvons faire l'hypothèse que les remaniements seront, dans tous les cas, limités.

Concernant les musiciens d'orchestre, ils se considèrent avant tout comme des musiciens. À travers leur expérience à El Camino, ils se découvrent ou se redécouvrent cependant en tant que professeur de musique. Certains ne s'imaginaient pas enseigner un jour, d'autres avaient eu une courte expérience, mais n'enseignaient plus. Dans les deux cas, c'est le projet El Camino qui leur a donné envie d'endosser ce nouveau rôle. Ils sont particulièrement sensibles à la pédagogie collective, mais aussi à la liberté qu'ils ont dans leurs méthodes

d'apprentissage. Les relations qu'ils entretiennent avec les enfants occupent également une place essentielle pour eux. Les remaniements identitaires sont donc importants dans ce groupe : les musiciens ne sont plus seulement musiciens, mais ils deviennent également professeurs de musique et plus spécifiquement intervenants du champ musical dans un projet d'éducation musicale à vocation sociale. Leur identité professionnelle s'est transformée pour intégrer ce nouveau statut et c'est essentiellement pour ce groupe qu'il est fondamental d'utiliser cette terminologie qui correspond beaucoup mieux à la réalité de ce métier (alors que le groupe des « profs » revendiquait au contraire le statut d'enseignant).

Si nous reprenons nos réflexions sur la pluriactivité, nous pouvons même nous demander si le fait que les musiciens d'orchestre deviennent également intervenants du champ musical ne participe pas à construire encore plus pleinement leur identité de musicien. « *La pluriactivité apparaît alors à la fois comme l'indice d'une intégration au milieu, et surtout comme la possibilité de développer toutes les facettes de l'activité de musicien, tels l'interprétation et l'enseignement qui paraissent inhérents au métier de musicien.* » (Ravet, 2009). La pluriactivité permettrait ainsi de développer toutes les facettes de son identité professionnelle de musicien. Hyacinthe Ravet nuance plus loin ses propos en précisant que la pluriactivité peut être vécue de façon positive ou négative. En effet, elle peut être perçue comme une diversité nécessaire et essentielle ou, au contraire, comme une contrainte. Dans le cas d'El Camino, la pluriactivité semble vécue positivement et participerait, de fait, à la construction d'une identité de musicien plus riche.

Pour finir, à El Camino, les débutants et/ou étudiants se découvrent en tant que professeurs de musique et se sentent progressivement légitimes pour endosser ce nouveau rôle. Cette première expérience est une occasion d'expérimenter, de tâtonner, mais aussi de se questionner. Ils évoquent ainsi la confrontation au réel et l'écart qui existe entre les théories transmises en formation et le terrain. Pour Lhuillier (2002), le réel est « *une épreuve à vivre pour le sujet, une épreuve douloureuse mais aussi une possibilité de dépassement, de découverte, de créativité, au-delà de la reproduction-répétition.* » (p. 281). Ils peuvent alors mettre en perspective ce qu'ils ont appris et leurs représentations de l'enseignement. Nous pourrions parler ici de « *savoir théorique réapproprié* » (Anadón et al., 2001) qui est une dimension importante dans la construction de l'identité de l'enseignant. Bien qu'il leur reste des compétences à développer, nous pourrions dire, en reprenant les termes de Dubar (2010), qu'ils passent d'une « *identité virtuelle* », construite en formation, à une « *identité autonome* » qui se développe dans les premières expériences de travail. Ils construisent progressivement leur identité professionnelle et leur identité d'intervenant du champ musical en développant leur propre façon d'enseigner. Ils peuvent ainsi se reconnaître, petit à petit, dans leur pédagogie et dans les relations qu'ils entretiennent avec leurs élèves.

Par ailleurs, pour les débutants et/ou étudiants, la question identitaire est prioritaire par rapport aux autres types de remaniements. Wentzel et Zittoun (2011) rappellent que « *le fait même de pouvoir enseigner dépend du sentiment de légitimité personnelle à se trouver dans cette position* » (p. 176). Les jeunes intervenants doivent ainsi se sentir légitimes avant de pouvoir amorcer les autres processus de transition.

« Cette focalisation sur ces questions d'appartenance et de reconnaissance pourrait alors être lue à la fois comme traduisant l'importance subjective de maintenir une continuité identitaire tout en transformant radicalement sa position dans le monde, et comme un préalable nécessaire aux autres transformations, comme par exemple l'acquisition de compétences liées à la tenue de classe. » (Wentzel et Zittoun, 2011, p. 176)

Cette expérience d'enseignement semble en effet leur permettre de gagner en confiance et en légitimité. Ils se découvrent dans ce nouveau rôle et se construisent en pratiquant. Les remaniements identitaires sont donc à l'œuvre pour intégrer le statut d'intervenant du champ musical à leur identité professionnelle. Cependant, si les intervenants ne donnent pas de sens à cette expérience, nous pouvons nous demander jusqu'à quel point cette identité sera pérenne. En effet, les remaniements identitaires seuls ne suffisent pas puisque c'est la combinaison des remaniements qui va mener à la construction d'une nouvelle facette de l'identité professionnelle.

- **Remaniements de compétences**

Au-delà des remaniements identitaires, l'expérience El Camino favorise le développement de compétences. Les intervenants du champ musical évoquent alors les compétences pédagogiques (gestion de groupe, oralité), les compétences pour travailler en équipe, mais également le savoir-être en classe. Duru-Bellat (2006) rappelle à ce sujet que la compétence se construit souvent « *non pas sur le bagage scolaire, mais à partir de l'expérience professionnelle* » (p. 45).

Les musiciennes/profs de musique reconnaissent qu'elles ont développé plusieurs compétences dans le cadre d'El Camino. Elles ont découvert l'oralité et la pédagogie collective et se sont suffisamment approprié ces outils pour pouvoir les réutiliser dans d'autres contextes d'enseignement. Cependant, elles se servent principalement de ces outils avec les débutants. D'après elles, l'oralité et le groupe présentent des limites et ne sont pas adaptés aux élèves qui ont déjà un certain niveau instrumental. Elles ont donc acquis de nouvelles compétences pour l'initiation musicale, mais elles mobilisent ensuite leurs anciennes compétences et retrouvent leur zone de confort : cours en face-à-face ou encore formation musicale en parallèle des cours d'instrument. Les remaniements de compétences sont bien présents, mais limités. Les musiciennes/profs de musique minimisent d'ailleurs l'impact de leur expérience à El Camino. Cette dernière a nourri leur enseignement, mais l'inverse est aussi vrai : leurs expériences antérieures ont nourri leur façon d'enseigner à El Camino. Elles revendiquent ainsi une forme de continuité dans leur parcours. Nous utiliserons ici le terme de « *dispositions* » (Perez-Roux, 2014, p. 45), qui comprend les ressources, les compétences et les valeurs qui ont été développées antérieurement et sur lesquelles les musiciennes/profs de musique expérimentées peuvent s'appuyer.

Les professeurs de musique évoquent également l'oralité et pensent avoir gagné en compétences concernant la gestion de groupe. Ils soulignent alors l'aspect social de cette

compétence. La gestion d'un groupe, dépasse la seule « *gestion musicale* ». Il faut être attentif aux émotions des enfants et à ce qu'ils vivent en dehors de l'association.

Concernant le savoir-être en classe, les « profs » (les musiciennes/profs de musique et les professeurs de musique) ne se sentent pas fondamentalement différents, mais ils pensent tout de même être plus patients, plus tolérants et plus attentifs à la différence entre les enfants. Cette expérience et l'hétérogénéité au sein des groupes semblent avoir favorisé une attitude d'ouverture et d'acceptation.

Quant aux « non profs » (musiciens d'orchestre et débutants et/ou étudiants), ils paraissent encore plus réflexifs sur la pédagogie collective et les savoir-faire qu'ils ont développés pour gérer un groupe. Ils soulignent tout d'abord l'importance de créer le groupe en mettant l'accent sur le relationnel (soudier les liens, favoriser les relations de confiance et développer l'esprit d'équipe). Une fois que le groupe est créé, ils peuvent se concentrer sur les apprentissages. Il est alors nécessaire de repérer les différences entre les enfants – en termes de capacités d'apprentissage, de personnalité et de besoins – et de gérer les niveaux hétérogènes, mais aussi de s'appuyer sur les propositions des enfants afin de co-construire, ensemble, l'atelier.

Concernant le savoir-être face au groupe, ils soulignent l'importance de favoriser une « *bonne ambiance* », mais sont également réflexifs sur le cadre et les limites à poser. Ils considèrent les enfants comme leurs égaux, mais ils sont néanmoins les garants du groupe et de son bon fonctionnement. Le cadre de l'atelier apparaît alors essentiel à penser lors de la création du groupe. Cette notion de cadre est d'ailleurs particulièrement centrale dans la théorie sur les ateliers thérapeutiques à médiation artistique. Anne-Marie Dubois (2013) souligne l'importance de la contrainte dans sa définition du cadre :

« Le cadre, parce qu'il est contraignant, crée à la fois un lieu structurant et un espace de liberté. Il donne des repères et permet la création d'un contenant psychique. Il favorise un travail sur le plan symbolique et ouvre à la créativité. » (p. 146)

Un cadre suffisamment solide et contenant peut alors agir « *comme support, comme étai* » (Bleger, 1979, p. 260) et permet d'apporter « *un certain climat de sécurité* » (Klahr et Millot, 1997, p. 366).

Concernant le travail en équipe, tous les intervenants du champ musical le découvrent dans le cadre d'El Camino et l'évoquent de manière relativement similaire. Si ce travail est dépendant des affinités, il présente néanmoins de nombreux avantages comme le partage d'expériences et d'outils, mais aussi les échanges entre pupitres. Les enfants peuvent ainsi développer des compétences propres à l'orchestre et voir d'autres façons d'enseigner. Néanmoins ce type de travail demande des compétences relationnelles spécifiques afin de favoriser la bonne dynamique d'équipe. Les intervenants évoquent ainsi les capacités de communication, d'acceptation, de lâcher prise, de remise en question, mais aussi l'investissement dans le projet et la capacité à analyser et comprendre la dynamique d'équipe. Si ces compétences relationnelles peuvent se développer, cela nécessite une posture réflexive et une capacité à se remettre en question. Les intervenants semblent, en tout cas, avoir

suffisamment de recul pour identifier les compétences nécessaires au bon déroulement du travail en équipe. À voir, en revanche, si ces compétences évoluent au cours de l'expérience... Dans le cadre d'une recherche plus approfondie sur la transition professionnelle, il serait intéressant de construire une grille d'observation afin d'analyser, de façon précise, l'évolution des compétences relationnelles au sein d'El Camino et déterminer dans quelle mesure elles peuvent effectivement se développer à travers cette expérience.

- **Remaniements de sens**

La réflexivité apparaît centrale dans le rôle d'intervenant du champ musical à El Camino. Pour les « profs », c'est d'ailleurs une volonté de se remettre en question et de sortir d'une forme de routine qui les a poussés à intégrer le projet. Ils se disent plus ouverts au niveau pédagogique, mais aussi social. Pour les musiciens d'orchestre, l'intervenant du champ musical doit adopter une posture réflexive tout au long de sa carrière et cela fait partie intégrante de la définition de ce métier. Et c'est encore plus vrai à El Camino où le projet est en construction permanente. Ils soulignent également le fait qu'ils évoluent au contact des autres, élèves et collègues. Quant aux débutants et/ou étudiants, leurs questionnements sont plus centrés sur eux-mêmes. Ils s'interrogent sur leurs capacités à enseigner et sur les compétences qui leur restent à développer. El Camino représente une opportunité d'acquérir une première expérience d'enseignement et de découvrir la pédagogie collective.

Pour résumer, la capacité réflexive semble essentielle pour enseigner à El Camino. Ces observations vont dans le sens des travaux de Gohier *et al.* (2001). Ils proposent une synthèse des qualités requises pour être enseignant et ils citent, entre autres : la capacité introspective, la capacité réflexive et la capacité à s'autoévaluer. Ils rappellent que l'enseignement est « *un acte complexe, réflexif et interactif* » (p. 14). Cet acte requiert ainsi :

« [...] la maîtrise de nombreux savoirs [...] : savoirs disciplinaires, pédagogiques et didactiques – d'ordre théorique et pratique – et l'acquisition de plusieurs compétences, dont la capacité réflexive. C'est en analysant constamment sa propre pratique, en ayant une distance par rapport à celle-ci, et en la réajustant que l'enseignant exerce sa fonction en qualité de professionnel. » (Gohier *et al.*, 2001, p. 14)

Si la capacité réflexive se révèle essentielle pour enseigner, la construction de sens passe aussi par la dimension temporelle et la mise en perspective des expériences afin d'articuler passé et futur potentiel (Zittoun et Perret-Clermont, 2001).

« Le sens est envisagé comme une activité de pensée, une construction mentale spécifique qui s'effectue chez un sujet à l'occasion d'une expérience, par rapprochement entre cette expérience et des expériences antérieures [...]. Il s'agit d'identifier les processus qui contribuent à donner une signification aux événements en les envisageant à partir des rapports d'interdépendance construits par chaque sujet en fonction de ses différents domaines d'expérience et significations qu'ils ont, pour lui, les uns par rapport aux autres. » (Capdevielle-Mougnibas, De Léonardis et Safont-Mottay, 2013, pp. 226-227)

Les intervenants semblent rejoindre El Camino dans des périodes de vie singulières. Pour les « profs » qui ont déjà une longue expérience d'enseignement, le projet arrive à un moment où ils souhaitent être bousculés dans leurs habitudes professionnelles afin de se renouveler et de faire évoluer leurs pratiques. Certains décrivent une impression de « routine » ou une envie de tourner une page et de démarrer un nouveau projet professionnel. Pour les musiciens d'orchestre, le projet arrive dans une période de vie où ils ont envie de stabilité financière, de s'installer à Pau et de favoriser l'équilibre familial. El Camino prend sens en favorisant l'équilibre entre les sphères professionnelle et personnelle. Concernant les débutants et/ou étudiants, enseigner à El Camino apparaît comme une étape importante dans leur début de vie professionnelle, mais qui ne correspond pas forcément à des projets à long terme. La construction de sens est alors moins évidente car ils ont finalement peu de recul pour mettre en perspective cette expérience dans leur parcours professionnel et leur trajectoire de vie en général.

- **Pour conclure cette synthèse**

Nous souhaitons schématiser ici les trois types de processus transitionnels qui sont à l'œuvre chez les intervenants du champ musical qui travaillent à El Camino. Nous avons distingué les remaniements identitaires, de compétences et de sens en fonction de l'expérience professionnelle des intervenants. Le graphique ci-dessous est proposé à titre d'illustration et ne s'appuie pas sur des chiffres précis. L'échelle que nous avons utilisée est donc subjective : le moins (-) correspond à l'absence de remaniement alors que le plus (+) correspond à un remaniement « abouti ». Dans ce graphique, les remaniements n'atteignent pas le « plus » car nous estimons qu'ils sont encore en cours, au moment de notre recherche.

Figure 12

Graphique représentant les trois types de processus transitionnels en fonction des quatre groupes d'intervenants du champ musical

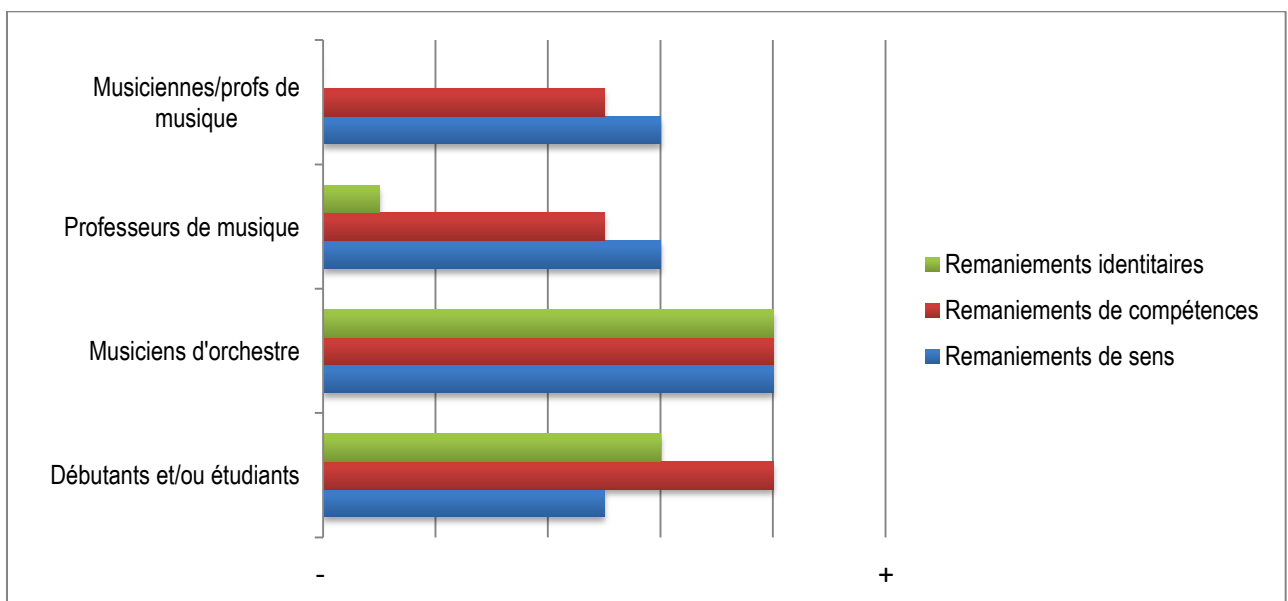


Tableau 12*Synthèse des remaniements chez les quatre groupes d'intervenants du champ musical*

	Remaniements identitaires	Remaniements de compétences	Remaniements de sens
Les musiciennes/profs de musique	Elles ont déjà un statut de professeure et ne semblent pas mettre en œuvre de remaniements identitaires.	Elles ont développé plusieurs compétences pédagogiques (pédagogie collective et oralité pour les débutants) et relationnelles (pour travailler en équipe), mais les changements de savoir-être sont moindres.	Elles soulignent l'importance de se remettre en question et l'expérience El Camino prend sens dans leur trajectoire professionnelle : elles souhaitent se renouveler et bousculer leurs habitudes de travail.
Les professeurs de musique	Ils reconnaissent plus ou moins les spécificités d'El Camino et les conséquences sur leur rôle, mais ils ont déjà un statut de professeur de musique bien établi. Les remaniements identitaires sont donc limités.	Ils ont développé plusieurs compétences pédagogiques (pédagogie collective et oralité pour les débutants) et relationnelles (pour travailler en équipe), mais les changements de savoir-être sont moindres.	Ils soulignent l'importance de se remettre en question et l'expérience El Camino prend sens dans leur trajectoire professionnelle : ils souhaitent se renouveler et bousculer leurs habitudes de travail.
Les musiciens d'orchestre	Ils sont d'abord musiciens, mais ils se (re)découvrent également dans le rôle de professeur de musique, dans le contexte singulier d'un projet d'éducation musicale à vocation sociale. Cette expérience leur permet de remanier leur identité et d'intégrer un nouveau statut, d'intervenant du champ musical, à leur identité professionnelle.	Ils ont développé des savoir-faire et des savoir-être en lien avec la pédagogie collective, mais aussi des compétences relationnelles pour travailler en équipe.	Ils soulignent l'importance de la capacité réflexive pour enseigner et s'adapter à un projet en construction permanente. L'expérience El Camino prend également sens dans leur trajectoire de vie et favorise l'équilibre entre sphères professionnelle et privée.
Les débutants et/ou étudiants	Cette première expérience leur permet de se découvrir en tant que professeur de musique, dans un contexte d'enseignement singulier, de gagner en légitimité et d'intégrer progressivement ce nouveau statut à leur identité professionnelle (elle-même en pleine construction).	Ils ont développé des savoir-faire et des savoir-être en lien avec la pédagogie collective, mais aussi des compétences relationnelles pour travailler en équipe.	Ils se questionnent principalement sur leurs propres capacités à enseigner. El Camino est une première expérience d'enseignement qui leur permet de continuer à avancer dans le monde professionnel, mais elle ne correspond pas forcément à des projets à long terme.

À des niveaux différents, tous les intervenants du champ musical remanient leurs compétences, mais tentent aussi de donner du sens à cette nouvelle expérience. Ils sont dans une posture réflexive et font des liens avec leurs expériences antérieures afin de construire une trajectoire professionnelle cohérente. En revanche, les remaniements identitaires ne touchent pas tous les intervenants. En effet, ce type de remaniements ne concerne que les intervenants du champ musical qui se découvrent un nouveau statut, un nouveau rôle de professeur de musique et qui développent ainsi une autre facette de leur identité professionnelle. Pour les « profs » qui enseignaient déjà par ailleurs, nous pourrions parler de « transition professionnelle partielle » : les remaniements existent, mais ils se déroulent au cœur d'une identité qui existe déjà.

En revanche, pour les musiciens d'orchestre, nous pouvons vraiment parler de « transition professionnelle complète » car tous les processus transitionnels sont à l'œuvre : ils ont un nouveau statut, ils développent des compétences spécifiques au projet et s'imaginent continuer à enseigner, mais dans des dispositifs similaires, basés sur le collectif. L'identité de professeur développée semble alors propre à El Camino et à ce type de projet. Nous pourrions dire qu'ils sont musiciens d'orchestre mais aussi, plus spécifiquement, intervenants du champ musical dans un dispositif d'éducation musicale à vocation sociale.

Quant aux débutants et/ou étudiants, ils construisent également un nouveau statut de professeur de musique et développent des compétences spécifiques au projet, mais les remaniements de sens sont moins importants car ils ne se projettent pas forcément dans ce métier et les liens entre leurs expériences passées et leur futur professionnel apparaissent alors moins évidents. Néanmoins, nous pouvons supposer que les jeunes professeurs qui commencent leur carrière à El Camino pourraient également construire une identité d'intervenant du champ musical propre à ce type de dispositif, si cette expérience s'inscrit dans un projet professionnel à plus long terme et un désir d'enseigner hors des structures traditionnelles (conservatoire et écoles de musique).

Au niveau théorique, nous souhaitons préciser que les trois processus de transition sont mutuellement dépendants et que chacune de ces transformations nécessite du temps « *notamment le temps d'explorer des possibles, de tâtonner, de trouver des solutions provisoires, etc.* » (Wentzel et Zittoun, 2011, p. 176). Étudier les transitions suppose alors « *la prise en compte de temporalités longues pour saisir les processus de remaniement identitaire à l'œuvre du côté des sujets confrontés au changement.* » (Balleux et Roux-Perez, 2013, p. 106). Les remaniements identitaires peuvent ainsi continuer à évoluer. Dans le cadre d'El Camino, nous pouvons supposer que les intervenants du champ musical continueront à remanier leurs compétences et à donner du sens à ce qu'ils vivent. Cependant, comme les « profs » ne remanient pas vraiment leur statut professionnel, nous pouvons nous demander si les autres remaniements ne seront pas, eux aussi, limités. Comme tous les processus sont liés, nous pouvons imaginer que si les compétences et le sens évoluent, mais pas le statut, la transition ne peut pas réellement mener à une transformation de l'identité professionnelle. Pour les « non profs » en revanche, tout est bouleversé et cela entraîne certainement des transformations plus profondes et spécifiques au projet El Camino. Le fait d'utiliser le terme

d'« intervenant du champ musical » (et non celui de « professeur de musique ») prend alors tout son sens et permet de souligner la spécificité de ce statut, propre à ce type de projet.

Enfin, nous l'avons vu, les transitions peuvent être perçues comme l'occasion d'un développement ou d'une rupture.

« Les périodes de transition peuvent être développementales lorsque certaines constructions de significations sont possibles, étant elles-mêmes profondément liées à la possibilité de réélaborations identitaires et d'apprentissages. Facilitant un travail de construction de signification, certaines composantes matérielles, sociales et symboliques des cadres spatiaux et temporels dans lesquelles se déroulent les transitions soutiennent plus particulièrement un travail développemental. » (Perret-Clermont et Zittoun, 2002, p. 15)

Certaines dimensions peuvent ainsi favoriser la construction de sens et le travail développemental. Pour conclure ce chapitre, nous allons nous intéresser aux ressources qui peuvent faciliter les processus de transition professionnelle.

3.5/ Les ressources pour faciliter les processus de transition

Pour faciliter les processus de transition, les professionnels peuvent mobiliser différents types de ressources. Masdonati et Zittoun (2012) en distinguent plusieurs :

- **Les dispositifs institutionnels** : ils sont proposés pour accompagner les personnes en transition. Les programmes de formation professionnelle font partie de ces dispositifs. L'objectif est de favoriser le développement de l'identité et des compétences professionnelles.
- **Les personnes-ressources** : elles peuvent soutenir les processus identitaires en renforçant le sentiment d'appartenance à un groupe. Les personnes-ressources peuvent aussi offrir un soutien émotionnel et participer à la construction de sens de l'expérience ou encore favoriser le partage d'expériences et de connaissances.
- **Les ressources sémiotiques** : elles correspondent aux différentes sources d'informations auxquelles l'individu peut accéder (internet, bibliothèque, médias...). Ces informations facilitent ensuite « *la gestion de l'incertitude en offrant une illustration des situations à venir ou en facilitant l'acquisition de compétences spécifiques* » (p. 6).
- **L'expérience des transitions** : cette dernière ressource permet de mieux gérer les nouvelles transitions en s'appuyant sur son expérience. Après plusieurs changements professionnels, l'individu a en effet appris à analyser les situations, à chercher et mobiliser les ressources nécessaires, etc. Il peut alors mobiliser « *des ressources d'une sphère d'expérience à l'autre* » (p. 16) et s'adapter plus rapidement aux transitions.

Nous développons ici les « *dispositifs institutionnels* » et les « *personnes-ressources* » qui relèvent des stratégies collectives qui peuvent être mises en place au niveau de l'institution El Camino. Les « *ressources sémiotiques* » et l'« *expérience des transitions* » sont également essentielles mais elles dépendent davantage de l'investissement personnel et de la trajectoire individuelle.

3.5.1/ Les dispositifs institutionnels : les formations Démos

La Philharmonie de Paris, l'opérateur national, met à disposition des outils pédagogiques et assure les formations dans les différents dispositifs, au niveau local. Ces dernières sont proposées en fonction des besoins identifiés par l'équipe et elles s'adressent aux intervenants du champ musical et aux intervenants du champ social. Elles sont orientées sur le programme musical (cadre et outils pour l'atelier, voix et corps, improvisation, musiques de tradition orale, etc.) ou sur le travail social. « *Elles favorisent le dialogue, le croisement des compétences et l'émergence d'une culture professionnelle commune, et de ce fait renforcent la cohésion du cadre éducatif.* » (Site officiel de Démos)⁶⁹. En moyenne, sur les cinq premières années du projet El Camino, deux formations étaient organisées chaque année.

Si ces formations permettent effectivement de prendre le temps d'échanger, les intervenants du champ musical regrettent qu'il n'y ait pas d'informations plus « *pratico pratiques* » sur la gestion de groupe et de partage d'outils pédagogiques « *prêts à l'emploi* ». Ils pensent également que les temps de formation devraient être plus réguliers avec un retour de la part des formateurs après chaque session de travail. Nous observons alors un décalage important entre la façon de recevoir la formation et le niveau de conceptualisation attendu par les formateurs. En effet, certains intervenants du champ musical semblent être en attente de « *recettes* » alors que le contenu des formations reste à un niveau relativement théorique – ou en tout cas avec des outils qu'il faut ensuite adapter à sa pratique et tester sur le terrain. Deslyper *et al.* (2016) font d'ailleurs un constat similaire dans leur rapport d'étude portant sur Démos :

« Certains de ces intervenants regrettent que les coordinateurs pédagogiques ne soient pas plus présents et surtout qu'ils ne leur apportent qu'une aide limitée, comprenant manifestement mal qu'il est attendu d'eux un travail d'expérimentation. Ils expliquent notamment avoir l'impression que les coordinateurs pédagogiques sont aussi démunis qu'eux et déplorent l'absence de réponses précises apportées à leurs problèmes. » (p. 73)

Pourtant, dans la théorie, pour que les programmes de formation soient efficaces, ils doivent mettre les professionnels dans une position active et réflexive afin de les accompagner au mieux dans les transitions. Dans cette perspective, les sujets sont considérés comme des « *acteurs de leur mobilité professionnelle* » (Mègemont et Baubion-Broyes, 2001, p. 26). Les auteurs défendent alors l'idée que les formateurs ont pour rôle d'accompagner le sujet dans la « *construction de nouvelles significations au travail* » pour dépasser ainsi le simple

⁶⁹ Site officiel de Démos : <https://demos.philharmoniedeparis.fr/>

« *apprentissage de rôles, d'attitudes, de savoirs professionnels normés* » (p. 26). Les formations peuvent constituer « *des moments charnières dans le développement et ainsi ouvrir de nouveaux espaces d'apprentissage.* » (Balleux et Roux-Perez, 2013, p. 109).

Mais il y a un paradoxe dans cette opposition classique entre la quête de recettes et la théorie car, si on comprend bien le souhait des intervenants du champ musical, il est orthogonal avec la spécificité même de l'objet pour lequel personne n'est réellement formé pour agir. Le formateur n'est pas beaucoup plus avancé que le formé pour gérer les situations inédites qui se présentent. Sa compétence supplémentaire réside dans la maîtrise des cadres théoriques. Développer la co-construction de solutions à adopter pour gérer des cas-types, fondées sur l'expérience des formés et des formateurs, pourrait être une piste intéressante.

Les formations peuvent également avoir une fonction d'ordre collectif à savoir « *co-construire, à partir des problématiques vécues au quotidien, les normes du métier. Celles-ci sont traversées par des valeurs qui cimentent le groupe, l'amenant à (re)dessiner les contours de sa mission.* » (Perez-Roux, 2014, p. 50). Dans les situations de transition professionnelle, les formations peuvent ainsi favoriser une réappropriation individuelle, mais aussi collective, du nouveau cadre de travail.

« Si le cadre relationnel et la qualité des rapports interpersonnels le permet, un dispositif de formation peut, créer des espaces de discussion permettant la mise en commun d'expériences particulières constituant alors une culture et une mémoire de groupe, ou mettre à disposition des éléments culturels utiles à ce travail de construction de signification. » (Perret-Clermont et Zittoun, 2002, p. 14)

Dans le cadre d'El Camino, les formations se transforment souvent en moment de plaintes et non de réflexion. Peut-être faudrait-il proposer des temps de régulation ou d'analyse de la pratique – menés par un professionnel extérieur – pour que les intervenants aient un autre espace pour partager leur pratique et exprimer leurs difficultés ?

Ceci étant dit, pour Deslyper *et al.* (2016), le volet formation de Démos reste également à développer. Dans la partie de leur rapport intitulée « *Pistes de travail pour le développement et la pérennisation du projet* », ils préconisent ainsi de mettre en place des partenariats avec des organismes de formation (des secteurs social, éducatif et musical) afin de travailler sur des thématiques singulières et relatives au projet (comme la pédagogie collective, l'encadrement des ateliers en binôme, le travail avec les familles, etc.). Ces partenariats pourraient également se déployer dans les organismes de formation des musiciens (dans les conservatoires supérieurs ou les Centres de formation des enseignants de la danse et la musique [CEFEDM], par exemple) afin de sensibiliser les futurs professeurs de musique dès leur formation initiale et d'élaborer, à terme, un certificat attestant de l'acquisition des compétences spécifiques pour ce type de projet.

3.5.2/ Les personnes-ressources : les conditions externes à réunir pour travailler en équipe à El Camino

« De manière plus générale, les relations interpersonnelles sont déterminantes dans les périodes de transition. Les échanges avec des pairs et des proches sont importants tant pour le soutien émotionnel que pour le travail de co-élaboration de l'expérience et de significations, de co-résolution de tâches et d'échanges de savoirs. » (Perret-Clermont et Zittoun, 2002, p. 14)

Nous l'avons vu, à El Camino le travail en équipe peut être porteur et enrichissant. Il repose néanmoins sur un équilibre fragile et de nombreuses conditions doivent être réunies pour que ce travail soit réellement bénéfique. Si nous avons déjà évoqué les compétences nécessaires pour construire et avancer en équipe, nous souhaitons maintenant mettre en avant les conditions, externes aux intervenants du champ musical, qui pourraient favoriser ce travail. Ce point nous permettra de réunir d'autres éléments de réflexion pour comprendre pourquoi le travail en équipe peut être un succès ou un échec.

3.5.2.1/ Des espaces et des temps d'échanges : la nuance apportée par les intervenants moins présents à El Camino

Bien que le travail d'équipe présente de nombreux avantages, certains intervenants du champ musical – plus particulièrement ceux qui ne travaillent qu'un à deux jours par semaine à El Camino – restent mesurés et évoquent des échanges chaleureux, mais superficiels, avec peu de temps de réunion et de partage sur les difficultés rencontrées.

« [...] tout le monde vient me dire bonjour et tout le monde est très chaleureux, mais sur le fond de ce qu'on discute, j'ai pas trouvé... j'ai pas l'impression que les gens parlent de leurs difficultés en tant que prof dans leurs heures de cours. » (Mu_F2)

« Ce qui manque peut-être, c'est un tout petit peu de communication quoi. Il y a toujours des bonnes idées à prendre chez tous les collègues je pense, mais on n'a pas forcément le temps de se les échanger [...]. » (Mu_F7)

« [...] dans un monde idéal, un peu plus de rencontre avec tout le monde et de temps en temps faire une réunion, je ne serais pas contre. » (Mu_F8)

Si l'équipe est présente, les problèmes rencontrés ou les questionnements ne sont pas forcément au cœur des discussions. Les intervenants soulignent alors le manque de temps et d'espace dédiés à ces échanges.

Un quart des intervenants évoque également le sentiment de ne pas être pleinement intégré à l'équipe et se sent parfois moins légitime que ceux qui travaillent quotidiennement à El Camino. Le sentiment d'être seul ou plus passif pourrait ainsi être lié au nombre de jours de présence par semaine, mais aussi à l'ancienneté au sein d'El Camino ou de l'OPPB.

« Je pense que je suis juste pas assez présent et je pense que ça changerait plus de choses si j'étais plus présent. » (Mu_M6)

« [...] soit ils sont ici depuis longtemps, soit ils se connaissent tous en tant que prof, soit ils se connaissent à l'orchestre donc ils se voient ailleurs, moi je les vois que là, ça aussi ça joue un peu. » (Mu_M6)

« [...] Le fait d'être là que deux jours par semaine, ça fait que j'ai l'impression de ne pas assez, pas beaucoup communiquer avec tous les collègues. » (Mu_F7)

« [...] comme il est là plus souvent, je lui laisse un petit peu, en quelque sorte, le leadership et la décision de faire des choses et je suis un peu plus en suivant [...]. » (Mu_F7)

« [...] par ma position, le fait que moi j'ai moins d'heures que [Mu_F9], etc., je me sens quand même dans la position de suppléant, ce que je suis et que... je n'ai aucun problème avec ça, mais du coup, ça ne circule pas de manière absolument égale. » (Mu_F8)

Les intervenants qui sont arrivés récemment à El Camino et qui ne travaillent qu'un à deux jours par semaine ont moins l'opportunité de développer des liens avec l'ensemble de leurs collègues. Par ailleurs, ces intervenants travaillent toujours en binôme et leur collègue, qui travaille plus fréquemment à El Camino, peut prendre une place de « *leader* » en devenant le décisionnaire principal alors qu'eux, se mettent en retrait.

Ces ressentis viennent interroger la place des intervenants du champ musical qui ne sont pas là quotidiennement. Quelle place leur laisse-t-on, dans le projet et dans le binôme ? Comment favoriser les liens et les échanges dans l'équipe, quels que soient le nombre de jours de présence des intervenants et leur ancienneté au sein du projet (et de l'orchestre) ? Les temps de réflexion et d'échanges plus formels semblent alors particulièrement indiqués.

« Les pratiques collaboratives induisent des échanges sur des problèmes complexes, facilitant une communication interprofessionnelle mais aussi et surtout un soutien mutuel. Ces pratiques empêchent la démission des enseignants novices en ralentissant le déclin du sentiment d'auto-efficacité, à la fin de la première année. » (Feyfant, 2013, p. 6)

Les temps de travail en équipe permettent ainsi de partager autour des difficultés rencontrées et apportent un soutien qui permet de se sentir efficace et qui peut éviter la démission des intervenants débutants.

Une des intervenantes – qui n'était pas à El Camino la première année – se questionne également sur le manque de partage d'expériences et propose une autre hypothèse : il y a peut-être eu davantage d'échanges au cours de la première année. Trois intervenants du champ musical, qui sont là depuis le début du projet, semblent donner des éléments de réponse qui abondent en ce sens : la première année, il y a eu beaucoup de tâtonnements avec un besoin d'échange, d'entraide et de réflexion beaucoup plus important. Cette première année semble avoir resserré les liens et le travail en commun était alors considéré comme « *vital* » et « *rassurant* ».

« [...] au début, on a tous commencé pareil, en testant des choses, en tâtonnant et en discutant entre nous. On disait "tu devrais essayer ça, ça, ça". On s'est donné quelques petites clefs, mais bon c'était pas évident, hein ! Et je pense que c'est ça qui a fait resserrer les liens. Et pédagogiques et humains. » (Mu_F3)

« [...] la première année on avait vraiment beaucoup besoin d'aide et d'entraide entre nous sur... comment on fait ? Comment on fait ? Donc on échangeait beaucoup, enfin toujours maintenant, mais vraiment la première année c'était flagrant [...]. Donc à ce niveau-là, il y avait quand même beaucoup d'entraide, beaucoup d'échanges et c'était aussi très rassurant de se dire, fin on le savait, mais qu'on n'était pas les seuls à avoir des problèmes, qu'il y avait des solutions, qu'en discutant on trouvait aussi des solutions, on s'échangeait des choses... Donc ouais beaucoup, beaucoup d'échanges. » (Mu_M8)

« Je passais des heures à la maison à réfléchir, à essayer de comprendre l'enfant, à essayer de décortiquer [...]. C'était des heures de conversation et de remise en question systématique. Bon c'est encore le cas hein, mais c'était les tout débuts, donc ça prenait énormément de place et puis voilà, on apprenait quoi. » (Mu_F5)

Les échanges sur les difficultés semblent avoir eu lieu de façon plus importante la première année. Nous pouvons nous demander pourquoi ces échanges, qui paraissent si précieux au début de l'expérience, n'ont pas perduré. Plusieurs hypothèses peuvent être posées :

- La première année, les tâtonnements et les hésitations étaient acceptés et pouvaient être partagés puisque tout monde était « dans le même bateau ». Les doutes n'étaient alors pas considérés comme une « faiblesse ».
- Les intervenants ont gagné en expérience et en confiance au fil des années et ressentent moins le besoin d'échanger et d'élaborer sur les problématiques rencontrées. Peut-être sont-ils réellement moins confrontés à des situations difficiles puisqu'ils ont gagné en compétences – gestion de groupe, connaissance des enfants et réactivité face à leur comportement, outils pédagogiques plus souples, etc.
- La direction favorisait les temps de réunion et d'échanges la première année – parce qu'elle était aussi dans une démarche de construction –, ce qui est moins le cas au fil du temps. La structure a pris un « rythme de croisière » et doit avancer, il y a moins de place pour la réflexion. Une fois le cadre posé, la direction sort finalement du jeu de l'échange pour afficher son projet de façon plus claire, mais aussi moins souple. Les échanges trop nombreux peuvent alors être perçus comme une menace par la direction et pour le cadre.

Le partage d'expériences semble avoir renforcé les liens la première année et a été rassurant pour certains. Il est également essentiel pour la dynamique de groupe et pour éviter le sentiment de solitude face aux difficultés, mais il doit être maintenu dans la durée et se déployer dans un cadre plus formalisé (ce qui rejoint notre proposition concernant la mise en place de temps de régulation ou d'analyse de la pratique).

3.5.2.2/ Le travail en binôme : un cas particulier

Au-delà du travail en équipe, plusieurs intervenants du champ musical évoquent spontanément le travail en binôme. Comme pour le travail en équipe, le travail en binôme présente des avantages : il favorise l'ouverture, les discussions et les réflexions communes. Plusieurs intervenants affirment alors qu'ils se complètent et qu'ils s'enrichissent mutuellement dans leurs pratiques. Le fait de « partager » les mêmes élèves permet également d'échanger de façon plus spécifique sur les enfants et la dynamique groupale. Cependant, comme pour le travail en équipe, il paraît nécessaire de développer plusieurs compétences pour que ce travail soit efficient et bénéfique. Ces compétences sont d'ordre relationnel, mais semblent reposer encore plus sur les affinités (relationnelles, intellectuelles, de valeurs).

Tout d'abord, un travail en binôme constructif nécessite une bonne entente entre les deux professionnels.

« Donc moi je complète et puis on se complète et y a aucun souci, on s'entend bien donc... On a la même approche des choses, on se connaît bien, on a joué à l'orchestre ensemble... Voilà. On s'entend bien. Si on ne s'entendait pas, je ne serais pas à Camino. » (Mu_F1)

« [...] tout dépend avec qui tu travailles. S'il y a des binômes, c'est important que les binômes s'entendent super bien. » (Mu_F11)

Le travail en binôme ne va pas de soi et la bonne entente semble être une condition indispensable pour partager un atelier à deux. Ce lien peut d'ailleurs être mis à l'épreuve par le groupe, il doit donc être solide.

« [...] en plus quand on n'a pas l'habitude de travailler ensemble, je pense qu'effectivement c'est complexe. Et que les enfants peuvent vraiment se saisir des brèches et... sont très forts pour ça. Parce que même l'année dernière, ils ont bien testé aussi entre [Mu_F9] et moi. » (Mu_F8)

« C'est comme deux parents qui ne s'entendent pas, l'enfant, il cherche les failles de l'un et de l'autre, ben c'est pareil, même s'ils s'entendent, il va chercher la faille de l'un et de l'autre, tu vois. » (Mu_F9)

Par ailleurs, les deux intervenants doivent partager une vision de la pédagogie et de l'instrument similaire afin de proposer un enseignement cohérent.

« On est un peu sur la même ligne, voilà. Elle, elle apporte des exercices, je dis : " bah oui ça c'est sympa", voilà on se complète assez bien [...]. On a la même vision quoi en tout cas. » (Mu_M7)

« C'est pour ça que je te dis que ce n'est possible qu'avec [Mu_F8], [...] parce qu'on a appris avec les mêmes fondamentaux, les mêmes valeurs [...] parce qu'on se connaît, parce qu'on a une confiance absolue l'une dans l'autre. » (Mu_F9)

Être « *sur la même ligne* », avec « *les mêmes fondamentaux, les mêmes valeurs* » semble essentiel pour travailler en binôme.

« Travailler ensemble requiert de pouvoir se référer à des représentations communes de la situation et de ses modalités de traitement, non seulement pour assurer les conditions cognitives d'une articulation des activités singulières, mais aussi pour permettre la coopération des sujets. » (Lhuilier, 2002, p. 278)

Certains intervenants vont d'ailleurs jusqu'à interroger l'intérêt du binôme quand la cohérence pédagogique n'est pas présente. Le fait de voir d'autres façons de travailler peut alors être « à double tranchant ».

« [...] j'aime bien aussi voir d'autres façons de travailler mais... peut-être la difficulté que j'ai, c'est de voir d'autres façons de travailler que je ne trouve pas positives. Ça, c'est compliqué et ça me pose problème quand je vois que ça va dans l'échec [...]. » (Mu_F11)

« [...] le travail d'équipe c'est à double tranchant. Soit on accepte un peu les idées de chacun, soit on se ferme en disant : "non, je sais mieux faire parce que ça fait tant d'années que je fais"... Du coup ça ferme des portes alors que... à la base je trouve ça vraiment enrichissant et ça l'est malgré tout. » (Mu_F12)

Travailler en binôme est enrichissant, mais le fait de voir des façons de travailler très différentes de la sienne ne semble pas toujours positif. Cela peut entraîner une ouverture, avec l'acceptation de nouvelles idées ou au contraire, une fermeture (« je sais mieux faire ») ou un malaise associé à un sentiment d'impuissance lorsque les méthodes d'enseignement sont considérées comme négatives ou trop éloignées de ses idéaux.

Tout ceci est encore plus vrai chez les violons qui sont les seuls à travailler en binôme au quotidien et qui sont donc plus exposés aux situations de tension et aux possibles désaccords pédagogiques.

« Ici on est une très, très grosse équipe, très grosse, dans laquelle il y a une sous équipe de violons et cette sous équipe de violons ne fonctionne pas du tout. » (Mu_F11)

En effet, dans la majorité des pupitres où il y a deux intervenants du champ musical, ces derniers ne travaillent pas ensemble tous les jours. Soit ils ne se voient pas (même s'ils communiquent par écrit ou par téléphone) et ne sont donc pas amenés à faire cours en même temps à un même groupe, soit ils partagent seulement leur atelier le mercredi (jour des *tutti* où tous les élèves sont présents). Seuls les violons travaillent à plusieurs au quotidien et sont en même temps face aux mêmes élèves. Si cette configuration peut être confortable, nous pouvons également imaginer qu'elle exige un travail « main dans la main » encore plus rigoureux, avec une vision claire des rôles de chacun et de la pédagogie choisie. Le travail en binôme nécessite donc plus de coopération, de compétences relationnelles et d'affinités, mais il est également plus déstabilisant que le travail en équipe. Il faut accepter de soumettre son travail au regard de l'autre, mais aussi être capable de le remettre en question. Travailler en binôme sort l'intervenant de sa zone de confort et l'éloigne de la représentation du professeur de musique, seul dans sa classe, qu'il a connue en tant qu'élève ou en tant que professeur. Dans le cadre d'une étude sur les normes professionnelles des enseignants, Harent (2018) rappelle que « le fait d'être seul en classe, devant les élèves, est un élément fort de l'identité professionnelle [...] du professeur, vécue comme une norme du métier tant par les

professeurs eux-mêmes que par la société. » (p. 205). Harent observe alors une certaine réticence face à la co-intervention qui va finalement à l'encontre des normes professionnelles des professeurs. Nous pouvons ainsi comprendre pourquoi dans le sous-groupe des violons, où le travail en binôme est quotidien, les différentes visions pédagogiques et les tensions peuvent devenir (ou sembler) insurmontables.

Les temps d'échanges et de partage en équipe, ainsi qu'une attention particulière portée à la dynamique de travail des binômes se révèlent être des dimensions nécessaires à prendre en compte pour favoriser un travail en équipe constructif, qui puisse être qualifié de « ressource » pour faciliter les transitions professionnelles.

Pour finir, en lien avec l'idée de ressources évoquée ici, nous avons mis à jour une ressource supplémentaire dans l'accompagnement de la transition : l'entretien de recherche. En effet, le fait de raconter son expérience peut participer au processus de transition, et plus particulièrement aux remaniements de sens. Cette ressource est déjà intégrée par Wentzel et Zittoun : « [l]’entretien devient lui-même un acte discursif favorisant une formalisation de l’expérience et une élaboration cognitive des positionnements de soi et d’une occupation possible de l’espace et du temps. » (Wentzel et Zittoun, 2011, p. 183). Nous avons pu éprouver le rôle qu’il peut avoir dans la verbalisation et la formalisation des positions des intervenants et dans la capacité réflexive qu’il permet de développer, sans toutefois pouvoir mesurer son effet réel.

CONCLUSION DU CHAPITRE III

« C'est en travaillant qu'on se travaille, c'est en travaillant qu'on trouve. Travailler, c'est se travailler. Travailler permet de se transformer soi-même en même temps que l'on transforme son métier. Travailler, se confronter à l'exercice de la mise en œuvre, c'est accepter de mettre en jeu son identité, ses représentations, ses manières de faire... » (Le Tirant, 2016, p. 4)

L'objectif général de ce chapitre était le suivant : analyser l'impact d'El Camino sur les intervenants du champ musical et, plus particulièrement, sur leur identité professionnelle.

Chaque individu construit son identité professionnelle dès l'enfance, puis au fil de sa formation, de ses expériences, de ses rencontres, des différents groupes et institutions auxquels il a appartenu. Tout au long de son parcours, il acquiert de nouvelles compétences, expérimente différents rôles et développe sa capacité à mobiliser les facettes de son identité en fonction de lui-même, de ses interactions, du contexte et des contraintes sociales. Plus une identité professionnelle est composite et plus l'individu sera capable d'ajuster sa pratique et de dépasser la simple application de gestes techniques ou de savoirs académiques pour gagner en autonomie, voire en émancipation. La diversification de l'identité peut donc être considérée comme une richesse et un facteur de développement, si le professionnel est capable d'opérer une transition professionnelle en intégrant les nouvelles facettes à son identité professionnelle (tout en conservant un sentiment de cohérence interne et en donnant du sens à son expérience).

El Camino – en tant que projet hybride qui prend place dans un tiers-lieu – représente une expérience inédite qui demande aux intervenants du champ musical d'inventer leur pratique, de remettre en question leur formation et leurs expériences pour proposer une pédagogie innovante, différente de celle qu'ils ont connue en tant qu'élève et en tant que professionnel. L'expérience El Camino peut ainsi être appréhendée comme une transition professionnelle qui nécessite différents processus de remaniements. En nous appuyant sur l'approche théorique de Zittoun et Perret-Clermont (2001, 2002), nous avons dégagé trois types de processus de remaniement, mobilisés dans les situations de transition professionnelle : les remaniements identitaires, les remaniements de compétences et les remaniements de sens. Après une première analyse de nos entretiens de recherche, nous avons distingué quatre groupes d'intervenants du champ musical, en fonction de leur expérience professionnelle, afin d'appréhender de façon plus fine l'impact d'El Camino sur l'identité professionnelle et mieux saisir les différences entre les groupes d'intervenants.

À des niveaux différents, tous les intervenants remanient leurs compétences : ils développent des compétences pédagogiques (pédagogie collective, gestion de groupe, oralité...) et relationnelles pour travailler en équipe. Les « non profs » (c'est-à-dire les

musiciens d'orchestre et les débutants et/ou étudiants) développent également un savoir-être directement lié à la pédagogie collective (poser le cadre, adapter son positionnement aux enfants et au groupe ou encore être attentif à l'ambiance de groupe). *A contrario*, les changements de savoir-être sont moindres chez les « profs » (les musiciennes/profs de musique et les professeurs de musique) puisque la posture qu'ils adoptent à El Camino est, selon eux, proche de la posture de professeur de musique qu'ils ont dans les autres écoles où ils enseignent.

Ensuite, pour construire une trajectoire professionnelle et de vie cohérente, tous les intervenants tentent de donner du sens à cette nouvelle expérience professionnelle : ils prônent l'importance de la réflexivité pour exercer au sein d'El Camino et essaient de mettre en lien leurs expériences antérieures avec cette nouvelle activité. Les « profs » ont ainsi accepté de participer au projet pour bousculer leurs habitudes d'enseignement et El Camino, considéré comme une opportunité de renouveau, trouve finalement sa place au sein de leur trajectoire professionnelle. Quant aux musiciens d'orchestre, cette expérience s'inscrit dans un projet de vie plus large en leur permettant de s'installer à Pau et de se rapprocher de l'orchestre. Cette expérience prend sens en favorisant l'équilibre entre la vie personnelle et professionnelle. Pour les débutants et/ou étudiants, si cette expérience d'enseignement est également signifiante car elle leur permet de progresser dans le monde du travail, de continuer à construire leur identité professionnelle, elle ne correspond pas forcément à des projets à long terme et ne permet pas (encore) d'articuler les expériences passées et futures. Les remaniements de sens apparaissent donc moindres dans ce dernier groupe.

Quant aux remaniements identitaires, ils ne touchent pas tous les intervenants d'El Camino. Les « profs » qui enseignent depuis de nombreuses années n'engagent pas de remaniements identitaires puisque cette expérience n'entraîne pas de négociation de rôle ou de statut. Pour le dire autrement, ils étaient déjà professeurs de musique et El Camino ne vient pas ajouter de rôle à leur identité professionnelle. Dans leur cas, nous pouvons parler de « transition professionnelle partielle » : les remaniements existent, mais au sein d'une identité déjà construite. À l'inverse, les « non profs » construisent un nouveau rôle pour enseigner à El Camino : un rôle de professeur de musique et, de façon plus spécifique, un rôle d'intervenant du champ musical. Ce nouveau rôle est progressivement intégré à leur identité professionnelle, même si nous pouvons nous interroger sur le nombre d'années d'expérience nécessaire pour que ce rôle s'intègre de façon pérenne à l'identité.

Ces distinctions posées, les trois niveaux de remaniements sont imbriqués et se déploient de façon conjointe. Ainsi, comme les « profs » ne remanient pas leur statut professionnel, nous pouvons faire l'hypothèse que les autres niveaux de remaniements seront également limités. Si les compétences et le sens évoluent, mais pas le statut, la transition ne pourra certainement pas mener à une transformation de l'identité professionnelle. En revanche, pour les « non profs », tous les processus transitionnels sont à l'œuvre, ce qui entraîne des transformations plus profondes et spécifiques au projet El Camino. Les « non profs » vivent ainsi une transition professionnelle qui mène à la création d'une nouvelle facette de l'identité. Ils ne sont plus seulement musiciens, mais deviennent aussi intervenants du champ musical dans un dispositif d'éducation musicale à vocation sociale. Les intervenants du groupe des

débutants et/ou étudiants se distinguent néanmoins du fait de leur difficulté à donner du sens à cette expérience. Ils sont dans une trajectoire qui débute et n'est pas encore réellement tracée. Leurs aspirations sont souvent bien éloignées de l'expérience El Camino. Pour autant, cela ne signifie pas que cette dernière ne marquera pas ces individus à l'avenir mais ils ne sont pas, pour l'instant, en capacité de l'élaborer.

La transition professionnelle peut ainsi être vécue comme une opportunité de développement si l'individu fait l'expérience de nouveaux rôles identitaires, qu'il déploie ses compétences et qu'il est en mesure de donner du sens à ce qu'il vit. La transition est alors assimilée à un espace ouvert où l'individu peut transformer son identité, en développant une nouvelle facette de son identité professionnelle. Mais les transitions peuvent également être vécues comme des bouleversements déstabilisants, qui viennent fragiliser les personnes et leur identité.

Dans le cas d'El Camino, cette nouvelle activité n'est pas vécue de façon similaire par les intervenants et n'entraîne pas le même type de remaniements. Il nous semble d'ailleurs pertinent de préciser que, même si les intervenants du champ musical souhaitent se renouveler et sont séduits par la liberté pédagogique qu'ils ont au sein de ce projet, il ne faut pas sous-estimer l'impact d'une nouvelle activité professionnelle. En effet, si l'identité peut évoluer, Kastersztejn (1998) rappelle que la structure identitaire n'est pas « *d'une plasticité totale* » (p. 30). Si les changements demandés sont trop éloignés de l'identité professionnelle des intervenants et de leurs valeurs, la réélaboration de l'identité peut s'avérer trop coûteuse voire dangereuse. Nous pouvons d'ailleurs faire l'hypothèse que les intervenants qui ont quitté rapidement le dispositif ne souhaitaient pas ou ne pouvaient pas mettre en œuvre cette restructuration identitaire.

Le rapport à la nouveauté est donc ambivalent : les intervenants ont envie d'apprendre de nouvelles choses, mais nous pouvons supposer qu'ils ne pouvaient pas anticiper jusqu'à quel point ils seraient « bouleversés » par cette expérience (nous l'avons vu dans le chapitre précédent, les termes employés pour décrire la première année sont particulièrement violents). Il faut être capable de se remettre en question, de sortir de ses habitudes et de réinterroger ses acquis pour inventer quelque chose de nouveau. Cette dimension semble essentielle à prendre en compte lorsqu'on souhaite travailler dans ce type de dispositif et, pour la direction, lors des entretiens de recrutement.

Plusieurs pistes de réflexion et d'action sont également à mettre en œuvre pour faciliter les processus de transition professionnelle. Différentes ressources peuvent en effet soutenir un travail développemental et favoriser la construction de sens. Certaines sont d'ordre individuel, comme les ressources sémiotiques et l'expérience des transitions, alors que d'autres peuvent être pensées et soutenues par l'institution. Nous pensons plus particulièrement aux dispositifs institutionnels (qui comprennent les programmes de formation) et aux personnes-ressources que nous associons ici au travail en équipe au sein d'El Camino – car si ce travail est constructif et vécu de façon positive, les collègues peuvent être perçus comme des personnes-ressources. L'analyse des entretiens par ce prisme permet de dégager plusieurs pistes pour faire évoluer le projet dans le sens d'un renforcement des ressources mises à disposition des

professionnels : multiplier les formations en mettant les intervenants dans une position active et réflexive, favoriser les espaces et les temps d'échange en équipe, mettre en place des temps de régulation (ou de réflexion sur les pratiques) ou encore repenser le travail en binôme.

En outre, nous pensons que le fait de développer des formations et un titre spécifiques pour travailler au sein de ces dispositifs pourrait également favoriser les processus de transition professionnelle. Ces formations permettraient en effet d'identifier et d'acquérir des compétences propres à ce type de projet, le statut serait également plus singulier et distinct de celui de professeur de musique (ce qui favoriserait les remaniements identitaires) et enfin, les professionnels qui s'engageraient dans ce type de formation seraient certainement plus conscients de leur choix (et de ses implications) et donc plus à même de lui donner du sens. Le référentiel de compétences apparaît ici en filigrane et pourrait être affiné par les professionnels de la pédagogie.

Ce dernier point rejoint une des « Pistes de travail pour le développement et la pérennisation du projet », proposée par Deslyper *et al.* (2016) dans leur rapport sur Démos. La prise de conscience que ce type de projet nécessite des compétences singulières est en effet essentielle pour donner du sens et construire un avenir à ces projets et au métier d'intervenant du champ musical.

Pour finir, nous avons évoqué rapidement la position singulière de l'entretien de recherche qui constitue un dispositif intéressant de verbalisation de l'expérience et un moment réflexif pour l'intervenant. Un processus de recherche permanent qui conduirait à des entretiens approfondis réguliers et récurrents (annuel ou bisannuel), qui pourrait intégrer les acteurs eux-mêmes (une recherche participative), instituerait cette réflexivité et se poserait en outil méthodologique de l'amélioration continue du dispositif.

CHAPITRE IV

Impact d'El Camino sur les enfants et les adolescents

El Camino et la diversification des ressources pour vivre son adolescence

Les projets hybrides et les tiers-lieux ont tous deux des effets sur la socialisation et la créativité. Ils ouvrent le champ des possibles en favorisant les rencontres entre des personnes issues de milieux différents et peuvent être considérés comme une zone d'expérience intermédiaire.

Nous l'avons vu dans le chapitre précédent, l'identité professionnelle des intervenants du champ musical est alors profondément impactée par ce type de projet hybride – à savoir ici les projets d'éducation musicale à vocation sociale. Face à ce nouvel environnement de travail, qui peut être considéré comme une transition professionnelle, les intervenants mobilisent différents types de remaniements : des remaniements identitaires, de compétences et de sens. En fonction de leur identité professionnelle initiale (parcours scolaire, formation et premières expériences de travail), les intervenants sont ainsi bousculés à des degrés divers par cette expérience et développent une identité professionnelle plus ou moins spécifique à ce type de projet (rôles et compétences spécifiques, appropriation de cette expérience et mise en lien avec leur trajectoire personnelle).

Mais, au-delà des intervenants du champ musical, l'objectif initial de ce type d'expérience est de participer à la transformation des enfants. C'est la raison première de la mise en place de ces dispositifs. L'épanouissement de l'enfant, la confiance en soi, l'intégration sociale ou encore la transmission de valeurs citoyennes font ainsi partie des objectifs affichés, mais sont aussi présentés comme des effets quasiment garantis. Transformer les enfants est ainsi à la fois un objectif et un postulat. Mais, au-delà de ce postulat, quels sont les effets réels d'El Camino ? À quels niveaux se situent-ils ?

Comme pour les intervenants du champ musical, nous avons choisi de prendre la parole des enfants et des adolescents au sérieux et de partir de leur expérience et de ce qu'ils en disent. Comment parlent-ils de cette expérience ? En quoi est-elle singulière ? Pensent-ils avoir changé depuis qu'ils sont à El Camino ? Ont-ils découvert des choses sur eux-mêmes à travers l'apprentissage de la musique en groupe ? Qu'est-ce que cette expérience leur apporte ? Sont-ils plus « armés » pour construire leur identité ? Développent-ils de nouvelles ressources grâce à cette expérience ?

Objectif général du chapitre IV : analyser l'impact d'El Camino sur les enfants et les adolescents qui participent au projet.

Hypothèse générale 4 : El Camino est une activité singulière, qui se distingue des autres activités de loisirs.

Hypothèse générale 5 : El Camino permet de diversifier les ressources des apprentis musiciens pour faire face aux transitions de l'adolescence.

- *Sous-hypothèse 5.1 :* El Camino permet de multiplier les personnes-ressources pour l'adolescent.
- *Sous-hypothèse 5.2 :* El Camino permet de développer de nouvelles ressources personnelles.
- *Sous-hypothèse 5.3 :* El Camino permet d'enrichir les ressources symboliques de l'adolescent.

Nous allons tout d'abord nous intéresser aux spécificités du projet et à ses effets potentiels, tels qu'ils sont décrits dans la littérature scientifique, puis nous étudierons plus particulièrement la période adolescente et ses défis. Nous terminerons enfin par les ressources qu'El Camino peut apporter aux jeunes pour traverser les périodes de transition(s) et plus particulièrement celle de l'adolescence.

1/ EL CAMINO, UNE ACTIVITÉ PAS COMME LES AUTRES

S'investir dans une activité peut favoriser les rencontres et la découverte de soi. Cependant chaque activité, sportive ou culturelle, sollicite des compétences diverses et fait appel à une facette de son identité différente. Par ailleurs, le degré de structuration de ces activités implique, nous semble-t-il, des effets différents sur les enfants et la construction de leur identité.

Cette hypothèse s'appuie sur une littérature scientifique abondante. Kindelberger, Floc'h et Clarisse (2007) affirment en effet que toute activité de loisirs possède « *une écologie particulière offrant des opportunités de développement selon ses sollicitations au niveau physique, cognitif et social.* » (*Ibid.*, p. 11). Ces sollicitations se situent à l'interface de l'activité et de la personne. « *Autrement dit, toute activité sollicite certaines dimensions de la personnalité ou certaines compétences, lesquelles vont se développer au fur et à mesure de sa pratique.* » (*Ibid.*, p.11). Les loisirs peuvent ainsi être considérés comme des « *niches écologiques* » où le jeune peut se développer en fonction de la nature de l'activité, mais aussi des personnes impliquées et de l'individu lui-même.

Au-delà des dimensions et des compétences sollicitées, les effets des activités de loisirs sont également appréhendés à travers une autre caractéristique qui s'apparente au « *niveau de structuration* » de l'activité. D'après Kindelberger, Floc'h et Clarisse (2007), la notion de structuration comprend six caractéristiques :

- 1) Participer à l'activité à des horaires réguliers.
- 2) S'engager dans une activité guidée par des règles.
- 3) Développer des compétences qui augmentent en complexité au fil du temps.
- 4) L'activité nécessite une attention soutenue.
- 5) Le niveau de performance est évalué, soumis à un retour.
- 6) L'activité est encadrée par un adulte.

Dans leurs travaux, Cloutier et Drapeau (2008) distinguent également les activités structurées et non structurées.

« Les activités structurées impliquent généralement un encadrement ou une animation de la part d'adultes, des rencontres régulières et des objectifs de développement et d'habiletés personnels pour les jeunes. Quant aux activités non structurées, elles sont centrées sur le contact entre les pairs ; elles n'impliquent pas de rencontres planifiées, de règles explicites, d'objectifs éducatifs, de supervision par des adultes. » (p. 130)

La participation à des activités de loisirs structurées constitue ainsi un contexte positif de développement en favorisant « *l'adaptation académique et sociale* » (Kindelberger, Floc'h et Clarisse, 2007, p. 10) et pourrait même altérer la trajectoire antisociale et de décrochage des jeunes en difficulté (Denault et Poulin, 2008 ; Kindelberger, Floc'h et Clarisse, 2007). À

l'inverse, les activités faiblement structurées pourraient favoriser les conduites à risques des adolescents.

À El Camino, nous nous situons clairement dans le cadre d'une activité de loisirs structurée. Nos références théoriques se centreront donc plus particulièrement sur ce type d'activité. Mais nous faisons l'hypothèse que participer à El Camino, ce n'est pas tout à fait comme faire du foot en club ou de la peinture en atelier. Le projet El Camino repose en effet sur plusieurs spécificités : c'est un projet orchestral qui s'appuie sur une pédagogie collective et intensive. Autrement dit, les enfants apprennent à jouer de la musique en groupe, de façon régulière, et font partie d'un orchestre. Afin de mettre l'accent sur la singularité de ce projet, nous étudions, dans cette partie, les effets de la musique et les effets du groupe qui nous semblent être deux des principales dimensions du projet. Nous explorons ainsi les effets qui peuvent être attendus, d'un point de vue théorique, dans ce type de projet.

1.1/ Les effets de la musique sur le sujet

Les différents dispositifs d'éducation musicale et orchestrale à vocation sociale s'appuient sur l'idée, formulée comme un postulat, que la pratique de la musique présente de nombreux bienfaits pour les enfants (et les individus en général). « *Depuis la nuit des temps, l'on a admis l'idée que la musique pourrait avoir des effets bienfaisants ou thérapeutiques sur l'être humain, et ce depuis Aristote jusqu'à nos jours.* » (Labit, 2013, p. 106).

Lorsque l'on étudie les articles et autres écrits portant sur El Sistema, cette idéologie est d'ailleurs peu questionnée et les effets ne sont pas ou peu mesurés scientifiquement (Baker, 2014, 2016 ; Bergman et Lindgren, 2014a, 2014b ; Majno, 2012 ; Nemoy et Gerry, 2015 ; Slevin et Slevin, 2013). Cependant, en dehors de ce type de dispositif, il existe de nombreux écrits sur l'impact de la musique aux niveaux neurologique, psychique et social. Ce thème de recherche se situe d'ailleurs au croisement de différentes disciplines telles que la sociologie, l'ethnomusicologie, la psychologie et les neurosciences. Sans faire une revue exhaustive de la littérature, nous souhaitons présenter ici quelques résultats de recherches sur ces questions afin d'avoir un premier aperçu des différents types d'effets que peut avoir la musique sur le sujet.

1.1.1/ Les effets cognitifs et neurologiques

Les travaux en neurosciences se multiplient depuis quelques années et se centrent sur l'impact cognitif et neurologique de la musique et, même si nos travaux ne portent pas sur cette dimension, il est intéressant de voir rapidement ce qu'ils en disent. Ainsi, plusieurs études démontrent que la musique pourrait avoir un impact sur la plasticité cérébrale et favoriser les connexions entre différentes régions du cerveau (Bidelman *et al.*, 2014 ; Habib *et*

al., 2013 ; Hyde *et al.*, 2009). Par conséquent, la pratique de la musique aurait des effets sur les acquisitions scolaires et plus particulièrement sur l'apprentissage de la lecture et les processus attentionnels (Habib *et al.*, 2013 ; Perruchet et Poulin-Charronnat, 2013). Le langage musical et le langage verbal partagent en effet des processus sous-jacents (Patel, 2003 ; Patel *et al.*, 2011). Dans différentes études, on peut d'ailleurs constater que la musique est utilisée dans le traitement de la dyslexie et des troubles du langage. Si cet outil est relativement nouveau dans le cadre de la remédiation cognitive, il tend à se développer et les recherches scientifiques sur le sujet se multiplient (Overy, 2003 ; Habib *et al.*, 2013 ; Habib et Commeira, 2014).

La dimension scientifique, le caractère « irréfutable » et la capacité démonstratrice des travaux en neurosciences ont encouragé Démos à engager des recherches dans ce domaine pour évaluer et valider le travail mené. En 2019, Barbaroux, Dittinger et Besson ont ainsi conduit une évaluation neuroscientifique du programme Démos à Marseille afin de comprendre l'impact de l'apprentissage de la musique sur le développement cognitif et neurocognitif des enfants qui participent au dispositif. Les tests psychométriques choisis servent à évaluer les fonctions cognitives telles que l'attention visuelle et auditive, la mémoire à court terme et de travail, l'intelligence générale, le langage écrit et oral et la motricité fine. Les tests ont été administrés avant le début des ateliers musicaux puis, à nouveau, 18 mois plus tard. Les résultats montrent une amélioration des performances chez la plupart des enfants et plus spécifiquement une amélioration des habiletés musicales, des capacités de concentration, de l'intelligence générale et de la précision de lecture après 18 mois d'apprentissage de la musique au sein d'un dispositif Démos. Les chercheurs soulignent l'importance de ces résultats car ils démontrent que l'apprentissage de la musique a un impact positif sur le développement cognitif d'enfants issus de milieux modestes. Ces résultats sont d'autant plus importants que les chercheurs rappellent que le fait de vivre dans un milieu défavorisé peut avoir des effets négatifs sur le développement des fonctions cognitives (difficultés d'attention, niveau moins élevé aux tests d'intelligence...). Participer à un orchestre Démos pourrait ainsi contrebalancer ces effets négatifs et, *in fine*, favoriser une meilleure intégration sociale.

En 2019, Glowinski *et al.* ont également rendu leur rapport final portant sur un projet d'évaluation intitulé *EmoDémos*. Ce projet avait pour objectif d'évaluer les effets de la pratique instrumentale, au sein d'un orchestre, sur l'acquisition d'aptitudes cognitives, émotionnelles et relationnelles d'enfants âgés de 7 à 13 ans, engagés dans le projet Démos. Les tests utilisés au cours de l'étude permettaient d'évaluer 1) un ensemble de compétences émotionnelles (comme la compréhension et la reconnaissance d'émotions complexes) ; 2) le développement des fonctions exécutives⁷⁰ telles que la mémoire de travail, l'inhibition et la flexibilité cognitive et 3) un ensemble de compétences relationnelles comme la capacité à se synchroniser avec les autres et à les imiter (capacités essentielles pour jouer en orchestre). Ces trois niveaux de compétences composent la capacité empathique qui est indispensable pour s'intégrer et évoluer au sein d'un groupe social. Les résultats démontrent qu'après un an de

⁷⁰ Les fonctions exécutives recouvrent un ensemble de compétences cognitives supérieures qui sont mobilisées pour réaliser une tâche complexe ou pour affronter une situation inhabituelle.

pratique instrumentale et orchestrale, les capacités d'imitation et de synchronisation se sont améliorées. Par la suite, au cours des deuxième et troisième années de pratique, les progrès touchent plus particulièrement les compétences émotionnelles et cognitives. La pratique de la musique au sein d'un orchestre Démos aurait ainsi un effet sur le développement des compétences cognitives, mais également émotionnelles et relationnelles.

Ces études commandées par Démos montrent toutes les deux les effets positifs du programme sur les enfants avec une volonté indéniable de scientificité pour appuyer une démonstration qui valide le projet. Cette dimension neuroscientifique n'est pas notre entrée et nous ne pouvons que reprendre ici les conclusions qui sont proposées et tenter de les valider à l'aide d'une méthodologie plus qualitative. Voyons maintenant ce qu'en disent les recherches en psychologie.

1.1.2/ La construction du sujet : estime de soi et créativité

La pratique de la musique permet à la personne de reprendre confiance en elle et en ses capacités. Elle peut se découvrir de nouvelles compétences et s'identifier à un groupe pour se construire. C'est d'ailleurs à partir du moment où le sujet a identifié ses compétences qu'il peut s'engager dans un processus de création et (re)devenir acteur de son existence. La musique peut alors ouvrir le champ des possibles et favoriser une meilleure estime de soi (Brun, Chouvier et Roussillon, 2013 ; Guillon *et al.*, 2014).

En outre, la pratique de l'art se situe dans « *l'aire transitionnelle* » (selon l'expression de Winnicott, 1975). Cet espace qui se situe entre le dedans et le dehors, entre le rêve et la réalité, est une zone d'expérimentation où les changements peuvent advenir. Winnicott (1975/2002) ajoute : « *c'est seulement en étant créatif que l'individu découvre le soi* » (p. 110). La créativité est en effet au cœur de sa théorie. D'après lui, c'est « *l'élan créateur qui nous pousse à vouloir aller vers l'extérieur, à découvrir des choses nouvelles et à composer avec la réalité extérieure en la transformant pour la rendre acceptable.* » (Lefèvre, 2012, p. 62). Cet espace est également considéré comme un « *espace potentiel* » où « *les capacités intellectuelles, physiques, relationnelles, affectives, artistiques du petit enfant vont pouvoir se développer* » (Lefèvre, 2012, p. 60).

Faire de la musique favoriserait ainsi l'estime de soi et la découverte de nouvelles compétences. Cette activité artistique qui se situe dans « *l'aire transitionnelle* » permet de faire de nouvelles expériences, de se découvrir et de se développer. La pratique de la musique aurait donc un effet sur la construction du sujet, son identité et pourrait relancer le processus créatif. Nous développerons ce point tout au long de ce chapitre.

1.1.3/ Un support pour exprimer ses émotions

La musique serait un moyen d'exprimer ses émotions. Pour Hargreaves, Miell et MacDonald (2002), la musique est considérée comme un moyen de communication fondamental : elle permet aux individus de partager des émotions, des intentions et des significations même si leurs capacités de communication sont limitées. De nombreux auteurs, comme Claude Lévi-Strauss, se sont d'ailleurs intéressés aux rapports entre musique et langage (la syntaxe et la grammaire sont, entre autres, présentes dans les deux cas de figure). Cependant, malgré l'existence d'une dimension symbolique et de codes musicaux spécifiques, le sens n'apparaît pas aussi clairement que dans le langage. *La Musique et l'Ineffable*, titre d'un ouvrage de Vladimir Jankélévitch paru en 1961, témoigne bien du mystère qui entoure la musique. Il suggère à la fois que la musique est liée à l'indicible, mais aussi qu'elle offre une forme à l'inexprimable. Elle suscite des émotions et des éprouvés, mais pas une émotion unique et prédéfinie. Et c'est finalement cette ambiguïté qui va laisser au musicien une marge d'interprétation et de création et aux auditeurs un espace où peuvent se déployer les projections et les représentations (Albert, Guberina et Bouchaud, 2001 ; Campos, Donin et Keck, 2006).

La musique peut alors être utilisée dans le cadre d'ateliers thérapeutiques. Les ateliers à médiation artistique sont d'ailleurs apparus dans un premier temps pour les personnes qui présentaient une capacité de verbalisation limitée (dans les psychanalyses d'enfants, puis dans les prises en charge en psychiatrie). Le support artistique leur offre l'opportunité de s'exprimer, de dire quelque chose d'eux-mêmes qui est difficilement communicable autrement (Brun, Chouvier et Roussillon, 2013). « *Le recours à la musique se justifie par son pouvoir de production d'affects et d'éprouvés offrant une alternative à des débats langagiers [...].* » (Naceur-Fernandez et Grange-Ségéral, 2012, p. 172). La musique, par son caractère ambigu, peut alors représenter un mode d'expression privilégié et constitue un premier niveau de symbolisation (Germé et Attigui, 2011).

1.2/ Le groupe et ses effets sur le sujet

La musique est avant tout produite à plusieurs, dans des « *espaces de socialisation* » (Campos, Donin et Keck, 2006). Le jeune peut alors faire l'expérience de l'appartenance à un groupe, mais aussi de l'altérité dans sa rencontre avec ses pairs et avec l'adulte. Les projets collectifs vont donc favoriser une identité groupale, mais aussi des échanges, du « faire-ensemble » et des émotions fortes (Guillon *et al.*, 2014 ; Hennion, 1993 ; Ravet, 2010). Pour Guillon *et al.* (2014), la musique peut être un « *médiateur relationnel* » qui permet de rompre avec un certain isolement et offre un nouveau mode d'expression de soi et de ses sentiments.

La pratique collective d'un instrument présente également certaines spécificités propres aux processus sous-tendus par le groupe. Ce dernier offre en effet des repères identificatoires

essentiels à la construction du sujet (Richard et Wainrib, 2006). Par ailleurs, le groupe peut présenter une valeur thérapeutique car il stimule l'intégration sociale, un sentiment positif d'appartenance et permet à chacun de mieux se connaître. Les membres du groupe peuvent également devenir des sources de soutien et de repère importantes pour que le sujet se construise en étant acteur de son existence (Falguière et Rouchy, 2006 ; Kaës, 1993, 2003, 2017).

1.2.1/ Définition et propriétés du groupe

Selon Falguière et Rouchy (2006), le groupe est « *l'espace transitionnel entre le singulier et le collectif, entre l'intrapsychique et l'intersubjectif, entre l'imaginaire et la réalité, entre le moi et le non-moi* » (p. 6). En tant qu'espace transitionnel, le groupe offre un champ d'expérience intermédiaire entre l'interne et l'externe. Il favorise l'exploration et la créativité par « *le jeu de l'entre-deux où fluctuent puis s'établissent les limites entre le dedans et le dehors, le Moi et le non-Moi* » (Kaës, 2017, p. 49), mais aussi par le lien et la rencontre à l'Autre, avec ses similitudes et ses différences. Ces écarts et cette hétérogénéité vont produire des tensions qui favorisent la mise en œuvre des processus d'identification et de différenciation. Le groupe peut ainsi être appréhendé comme « *un espace de tension et de mise en mouvement tant sur le plan psychique que social et corporel* » (Bittolo, 2007, p. 30). C'est un puissant mobilisateur de la vie psychique.

Selon Kaës (2005), l'expérience psychique de groupe repose sur trois espaces psychiques de structure, de contenu et de logique distincts :

- l'espace intrapsychique du sujet singulier ;
- l'espace des liens intersubjectifs, des liens entre les membres du groupe ;
- l'espace psychique du groupe comme entité spécifique. En effet, il existerait une psyché de groupe irréductible à la somme des processus individuels. Chaque groupe a une logique, une organisation et une finalité différentes. Il peut être envisagé comme « *une entité psychique régie par des déterminations et des processus propres* » (Kaës, 1993, p. 81).

Ces espaces s'articulent, s'assemblent, se nouent et se dénouent et évoluent sous l'effet de leurs connexions. « *Ce sont des espaces à la fois spécifiques, ouverts et malléables.* » (Canet, Falquet et Lecourt, 2017, p. 174). Le groupe serait donc mobilisateur de l'Inconscient et de ses effets dans ces trois espaces *intra, inter* et *trans*-subjectifs.

Dans une autre théorie de référence – la théorie de Didier Anzieu (1984) –, le groupe est considéré comme une enveloppe qui fait tenir ensemble les individus. « *Cette enveloppe, constituée de codes, de règles implicites ou explicites, permet de créer un espace interne.* » (Dahan, 2012, p. 141). Dans la métaphore d'Anzieu, l'enveloppe est vivante et possède une membrane à deux faces : « *l'une tournée vers la réalité extérieure, qui réagit et fonctionne avec elle comme surface d'échanges et de protection ; l'autre tournée vers la réalité*

intérieure des membres du groupe. » (Dahan, 2012, p. 141). Le groupe est à la fois une zone d'échange, de protection, mais aussi d'identification, de règles et de normes.

Néanmoins, Kaës rappelle que plusieurs opérations psychiques sont nécessaires pour constituer un groupe. Le sujet passe par une expérience d'assujettissement avant d'accéder au processus de subjectivation. En effet, le groupe se forme d'abord sur un fond d'indifférenciation des psychés. On peut observer une « *abolition partielle et provisoire des frontières* » (Richard et Wainrib, 2006). Le sujet abandonne alors une part de soi pour « faire groupe » et bénéficier des avantages attendus du groupe comme la construction de mécanismes de défense communs et la levée des barrages internes. Progressivement, le groupe va donner au sujet un sentiment positif d'appartenance et l'étayage nécessaire pour qu'il s'en différencie et devienne un sujet à part entière. Le sujet du groupe n'est pas uniquement déterminé par la logique de l'ensemble : il est « *actif et acteur* » (Kaës, 2017).

1.2.2/ Les effets du groupe

Le groupe peut avoir des effets variés sur l'individu. Tout d'abord, le groupe stimule l'intégration sociale et la socialisation. La socialisation est un processus d'apprentissage et d'intériorisation par chacun des normes et des valeurs du groupe et de la société dans lesquels évolue le sujet (Riutort, 2013). Depuis la parution de l'ouvrage de référence *La Construction sociale de la réalité* de Berger et Luckmann (1966/2006), deux phases sont généralement distinguées dans le processus de socialisation :

- **La socialisation primaire** commence dès la naissance et continue pendant l'enfance. C'est essentiellement la famille, puis l'école et le groupe de pairs qui jouent le rôle des premiers agents de socialisation de l'enfant. Ils fournissent les premiers repères sociaux qui serviront ensuite de « *filtre* » (pour reprendre la formule de Riutort, 2013) pour appréhender les expériences ultérieures.
- **La socialisation secondaire** se fonde sur les acquis de la socialisation primaire et se poursuit tout au long de la vie de l'individu et de ses expériences sociales. À cette étape, les agents de socialisation sont nombreux et variés (travail, association, parti politique, etc.). Zolesio (2018) ajoute qu'avec la complexification de notre société, « *les influences socialisatrices rencontrées par les individus sont de plus en plus multiples et plurielles* » (p. 16). La socialisation n'est donc jamais achevée et elle est non linéaire, c'est-à-dire que les acquis de la socialisation primaire peuvent être remis en question au cours de la socialisation secondaire.

« Sommairement, on peut dire que si la socialisation primaire consiste en l'appréhension du monde social, en tant que réalité signifiante, la socialisation secondaire permet à l'individu, déjà socialisé, d'absorber de nouvelles réalités liées à son investissement dans de nouveaux secteurs de la vie sociale. » (Qribi, 2010, p. 135)

Pour faire le lien avec El Camino, il est important de préciser que lorsqu'un enfant s'inscrit dans une association ou un club sportif, il entre en contact avec d'autres individus,

dans une nouvelle sphère sociale. Cela engendre des relations sociales inédites ainsi que l'acquisition de nouveaux codes sociaux et de compétences spécifiques afin de répondre *a minima* aux exigences de son nouveau groupe d'appartenance. Cet engagement dans une nouvelle situation d'interaction « *suscite en conséquence une activité de socialisation, qui se superpose aux habitudes culturelles transmises par la famille* » (Lafabrègue, 2001, p. 83). El Camino semble ainsi relever de la socialisation secondaire et permet à l'enfant de remobiliser les processus de socialisation.

À un niveau plus individuel et psychique, le groupe permet à chacun de mieux se connaître à travers l'« *action qu'il exerce sur les autres et par l'image qu'ils se font de lui* » (Kaës, 1993, p. 64). C'est ce que Kaës (1993) nomme : la réaction miroir. Selon Toubert-Duffort et Courtinat-Camps (2013), la confrontation des points de vue et des expériences amène l'individu à expérimenter différents positionnements en groupe et à « *jouer sur les écarts possibles entre soi et plus-d'un-autre* » (p. 122). La reconnaissance de soi passe en effet par l'opposition ou l'appui d'une autre subjectivité.

Les relations interpersonnelles imposent ainsi au sujet des contraintes à penser, à représenter et offrent des repères identificatoires essentiels à la construction du sujet. Dans le groupe, les « *processus d'identification reprennent là où ils étaient restés figés* » (Rouchy, 2006, p. 14). De nouvelles identifications sont alors possibles. Le groupe permet aussi de renouer avec des parties de soi exclues, refoulées et d'accéder à des contenus de pensée autrement demeurés impensés, grâce à l'« *appareillage des psychés* » (selon la formule de Kaës). Autrement dit, le groupe est le « *lieu de formation et de transformation d'une réalité psychique inaccessible autrement* » (Kaës, 2017, p. 121). C'est « *une source d'exigence de travail de pensée pour l'appareil psychique individuel qui va s'étayer et s'ouvrir sur l'appareil psychique groupal* » (Nikolova, Lecourt et Couchoud, 2016, p. 147). L'activité psychique de chacun est alors étayée, soutenue par l'activité psychique des autres et de l'ensemble.

Par ailleurs, la problématique identitaire est particulièrement activée par l'expérience du groupe puisque cette expérience peut être vécue par les participants « *comme une menace pour leur sentiment subjectif d'identité* » (Lipiansky, 1998, p. 176). Au début, le groupe provoque ainsi un mouvement de régression chez le sujet, qui va entraîner une réactualisation des processus de construction de son identité. « *La situation de dynamique de groupe instaure donc un mouvement de régression-progression qui permet certains remaniements dans la conscience de soi.* » (*Ibid.*, p. 206). La situation groupale permet en effet de travailler sur l'individuel et le collectif, sur les dimensions psychologiques et sociales de son identité et modifie finalement le sentiment d'identité existant. « *Qui suis-je ? Voilà la mise en question que la situation de groupe exerce sur chaque participant.* » (Dahan, 2012, p. 46).

Ces éléments théoriques constituent des pistes de réflexion intéressantes sur les effets de l'apprentissage de la musique en groupe, mais avant de les confronter au cas spécifique d'El Camino à travers l'analyse de nos entretiens de recherche, nous souhaitons faire un point sur le public visé par les projets d'éducation musicale à vocation sociale, en nous attachant plus particulièrement à la spécificité que représente l'adolescence.

1.3/ Les adolescents : un public spécifique

Depuis le début de cette recherche, nous avons utilisé le terme d'« enfants » pour englober la totalité des jeunes qui participent au projet El Camino. Cependant, une partie des enfants peut aussi être qualifiée de « préadolescent » ou d'« adolescent ». Lors du premier entretien que nous avons mené auprès des enfants, ces derniers étaient âgés de 7 à 13 ans avec un âge moyen de 10 ans et 1 mois (Annexes 9 et 10). Pendant le second entretien, nous avons réinterrogé plusieurs enfants et nous avons privilégié les adolescents qui ont une capacité d'élaboration plus importante. Ce choix était aussi guidé par des remarques spontanées des acteurs du programme sur l'évolution des jeunes et notamment leur entrée dans l'adolescence. Ainsi, les quatorze jeunes réinterrogés étaient âgés de 9 à 14 ans, avec un âge moyen de 12 ans et 1 mois (Annexes 14 et 15). Dans la mesure où nous allons nous intéresser de façon plus spécifique aux adolescents dans ce chapitre, nous nous concentrons ici sur l'adolescence et ses enjeux. Tout d'abord, comment définit-on l'adolescence ?

Selon Dahan (2015), l'adolescence est une « *phase de transition entre l'enfance et la jeunesse dont les modalités de passage se sont progressivement désagrégées* » (p. 1). En effet, les marqueurs d'entrée et de sortie de l'adolescence varient en fonction des théories. Pour plusieurs auteurs, c'est la puberté qui marque l'entrée dans l'adolescence. Le terme « puberté » vient du latin « *pubescere* » signifiant « se couvrir de poils ». Il est utilisé pour désigner la période pendant laquelle les premiers signes de maturation sexuelle apparaissent. L'âge d'apparition des manifestations pubertaires varie d'un enfant à un autre, mais aussi en fonction du sexe. Chez les filles, il se situe entre 8 et 14 ans et entre 10 et 15 ans chez les garçons. Pour l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), les adolescents sont âgés de 10 à 19 ans (Devernay et Viaux-Savelon, 2014). Pour d'autres auteurs, comme François de Singly, l'entrée au collège peut également symboliser le début de l'adolescence et l'émancipation du jeune. C'est « *un rite de passage* », une étape importante de la construction identitaire (Zaffran, 2014). Cette bascule a d'ailleurs profondément marqué El Camino, tant dans l'évolution nécessaire de l'organisation que dans celle plus profonde des enfants eux-mêmes. Si nous suivons ce dernier raisonnement, les adolescents le sont à partir de 11 ans. Quant à la fin de la période adolescente, elle est également difficile à déterminer, mais elle est souvent associée aux notions d'autonomie, d'indépendance et de responsabilité. Ainsi, bien que les limites de cette période soient floues, il est admis – de façon relativement consensuelle – que l'adolescence désigne « *la période qui suit la puberté – la maturation physiologique et cognitive de la fin de l'enfance – et qui précède l'entrée dans l'âge adulte et l'accès à de nouveaux droits et responsabilités sociales* » (Zittoun, 2012b, p. 12).

Cette période essentielle dans la vie de tout un chacun s'accompagne d'importantes transformations dans tous les domaines : biologique, psychologique et social. Le corps se transforme, la pensée se restructure et l'individu doit se repositionner par rapport à son environnement social. Ces variations peuvent être difficiles à vivre pour les adolescents.

« La prime adolescence (11-15 ans) constitue une période de grande vulnérabilité au plan développemental. L'angoisse liée aux transformations corporelles, la nécessité de quitter l'enfance et d'aller à la rencontre des pairs ainsi que les modifications de la pensée

(l'acquisition de l'abstraction) sont autant d'éléments difficiles à intégrer pour le jeune adolescent. » (Catheline, 2002, p. 63)

Erikson (1968) parle même de « *crise d'identité* » à l'adolescence. Néanmoins, si l'idée de transition reste au cœur de la définition de l'adolescence, la notion de « crise » est dorénavant utilisée avec plus de nuance. L'adolescence n'est plus considérée comme problématique, elle constitue plutôt une période privilégiée de développement, caractérisée par des tensions, des conflits et des bouleversements nécessaires à l'équilibre ultérieur (Lehalle, 1995).

1.3.1/ Les principaux changements à l'adolescence

Selon Discour (2011), le processus d'adolescence correspond à « *l'interaction de transformations physiques, d'un processus psychologique et d'un changement de statut psychosocial* » (p. 40). Intéressons-nous plus précisément à ces trois types de changement.

- **Les changements biologiques**

Les modifications biologiques ont une importance capitale et « *signe[nt] l'entrée dans l'adolescence* » (Jeammet et Bochereau, 2007, p. 27). Freud (cité par Marty en 2010) utilise d'ailleurs le terme de « puberté » plus que d'« adolescence » pour souligner l'importance du corps et son rôle dans les transformations somatiques et psychiques. L'une des principales problématiques de l'adolescence sera alors d'« *intégrer psychiquement ces mutations pubertaires, de donner sens à ces éprouvés pour permettre à l'adolescent de s'approprier ce corps étranger* » (Marty, 2010, p. 42). Selon Birraux (1990), le jeune doit passer du corps de l'enfance connu, bien repéré, à un corps pubère, sexué, non familial.

- **Les changements dans l'environnement social**

Ces changements physiques vont s'accompagner d'un désir d'autonomie chez l'adolescent. Ce dernier va prendre de la distance par rapport à ses parents et renégocier les liens sociaux qu'il entretient avec sa famille, ses pairs et les autres adultes. Lehalle (1995) définit ainsi l'adolescence comme « *une nouvelle phase d'autonomisation, de désaliénation par rapport aux dépendances anciennes* » (p. 12). Le jeune va ainsi gagner en indépendance et questionner les modèles et les normes sociales inculqués pendant l'enfance. Cette mise à distance peut se traduire par une remise en question de l'autorité, des comportements d'opposition et une désidérialisation des images parentales. D'un point de vue sociologique, la sortie de l'enfance est marquée par un niveau d'autonomie sociale nettement plus élevé que durant l'enfance (Zaffran, 2014).

Dans ce mouvement de séparation/individuation, les pairs vont alors prendre une place grandissante dans l'univers social de l'adolescent. Auprès de ces derniers, les jeunes vont

trouver du soutien mais aussi de nouveaux objets d'identification. D'après Cloutier et Drapeau (2008), ces relations favorisent également l'acquisition de compétences sociales (c'est-à-dire des habilités sociales, émotionnelles, cognitives et comportementales requises pour une bonne adaptation interpersonnelle) et constituent un milieu favorable pour expérimenter des rôles et des images différents afin de savoir quels seront leurs effets dans les relations interpersonnelles. C'est la période pendant laquelle s'élabore un nouveau répertoire de rôles sociaux.

- **Les changements psychologiques**

Du point de vue psychologique, l'adolescence « *marque le passage entre la dépendance infantine et l'autonomie adulte* » (Cloutier et Drapeau, 2008, p. 2). C'est une période de reconstruction de l'identité, d'exploration, d'introspection au cours de laquelle le jeune expérimente différents rôles et définit progressivement ses frontières personnelles, afin de devenir un sujet capable d'affirmer son identité, ses valeurs et ses choix. L'adolescent accède ainsi à la subjectivation : il se construit en tant que sujet suite au travail de séparation/individuation amorcé au début de l'adolescence (Devernay et Viaux-Savelon, 2014). Dans cette perspective, l'adolescence débiterait avec les premières tentatives pour affirmer ses choix personnels et son intimité et terminerait lorsque la personne est devenue indépendante, capable d'affirmer son identité.

Au niveau cognitif, Cloutier et Drapeau (2008) soulignent que de nouveaux outils de pensée se développent et l'activité mentale se reconstruit. L'adolescent accède au raisonnement abstrait, c'est-à-dire qu'il est capable de passer du réel au possible, de l'hypothèse à la déduction. La compréhension de soi et des autres franchit alors des étapes importantes. L'adolescent peut penser sur ses propres pensées (capacités métacognitives) et se mettre à la place de l'autre, c'est-à-dire qu'il prend en compte les sentiments et intentions d'autrui. Il va également être capable d'élaborer ses propres théories et élargir ainsi son champ de vision et d'action.

Pour synthétiser, l'adolescence impose au jeune un *travail d'appropriation*, que ce soit de son nouveau corps (besoin d'intimité, choix de son style vestimentaire), de son nouveau statut social (ce n'est plus un enfant) ou de ses pensées (affirmation de ses idées, convictions et valeurs) ainsi qu'un *travail de différenciation et de subjectivation* par rapport à ses parents. « *Le changement est donc central dans le processus d'adolescence, tant il engage l'individu mais également son entourage et la société en nécessitant de la part de tous une certaine élaboration et un repositionnement.* » (Discour, 2011, p. 41).

1.3.2/ Les grands enjeux de l'adolescence

Deux enjeux apparaissent donc centraux à l'adolescence : la construction de l'identité et le repositionnement dans l'environnement social. Dahan (2015) écrit à ce sujet que l'objectif est d'apprendre à « *se situer dans les relations interpersonnelles et de faire l'apprentissage de son identité* » (p. 1). L'adolescent va ainsi tenter de trouver un équilibre entre les relations qu'il entretient avec sa famille, ses pairs et son environnement scolaire, « *tout en construisant [son] identité personnelle* » (Dahan, 2015, p. 1).

1.3.2.1/ La construction identitaire à l'adolescence

« C'est finalement la recherche d'identité qui est propre au temps de la crise d'adolescence. » (Coslin, 2002, p. 11)

Zittoun (2012b) identifie deux enjeux psychologiques à l'adolescence qui font, selon nous, partie de la construction identitaire.

- 1) Un des principaux enjeux pour l'adolescent est de maintenir un sentiment de continuité temporelle et d'unité personnelle. Le jeune doit ainsi se sentir le même à travers le temps et les différents contextes, mais aussi être capable de donner du sens à ses expériences et de les mettre en relation.

Un développement identitaire « intégré et unifié » suppose que l'adolescent ressent « *une continuité progressive entre ce qu'il est devenu au cours de l'enfance et ce qu'il pense devenir dans le futur, entre ce qu'il pense être et ce qu'il sait que les autres perçoivent et attendent de lui* » (Coslin, 2010, p. 146). Or à l'adolescence, les sentiments de continuité et d'intégrité sont particulièrement impactés par les nombreux changements : le corps se modifie, l'adolescent noue des relations avec de nouvelles personnes et expérimente différents rôles, il évolue dans des environnements de plus en plus variés et développe de nouvelles compétences. « *Ces changements nombreux peuvent alors mettre à l'épreuve son sentiment d'identité personnelle* » (Zittoun, 2012a, p. 1).

- 2) L'adolescent « *doit progressivement développer un système d'orientation personnel* », c'est-à-dire « *une boussole interne qui lui permette de comprendre et d'évaluer les situations* » (Zittoun, 2012b, p. 14), mais aussi d'affirmer ses goûts, ses envies, de fixer les règles de conduite et les valeurs centrales pour lui.

L'adolescent prend de la distance par rapport aux modèles parentaux et scolaires « *pour se façonner une identité et un rapport au monde par "lui-même"* » (Dahan, 2015, p. 4). Cette construction de l'identité sera néanmoins influencée par de nombreux facteurs tels le milieu socio-économique et culturel du jeune ou encore les ressources dont il dispose.

1.3.2.2/ Se repositionner dans l'environnement social et l'importance grandissante du groupe de pairs

Nous l'avons vu, l'adolescent prend de la distance par rapport à ses parents et est en quête d'autonomie. Cette revendication d'autonomie est source d'émancipation et de mouvements de personnalisation. Elle se traduit par un désinvestissement progressif de la vie au sein de la famille et un engagement intense dans la vie sociale et amicale, en dehors de la sphère familiale. Les « copains » prennent alors une place de plus en plus importante dans le quotidien de l'adolescent. À cette période, le groupe de pairs « *donne à l'adolescent à la fois une protection, une possibilité de régression, mais aussi un étayage identificatoire de transition* » (Marcelli, cité par Catheline, 2002, p. 63). L'identité groupale peut même constituer « *une première identité transitoire avant de pouvoir trouver la sienne propre* » (Catheline, 2002, p. 68).

En outre, pendant cette période de remise en question et d'instabilité, l'adolescent va également se tourner vers ses pairs parce qu'ils vivent et partagent les mêmes bouleversements que lui.

« [...] l'adolescent est d'abord attiré par le groupe de ses pairs : c'est le temps des copains. L'homogénéité du groupe lui permet d'atténuer les doutes liés aux flottements identitaires et aux transformations physiques. Il se fonde dans le groupe avec un certain degré de conformisme, il y expérimente la problématique de la position active/passive et il y tente de se reconnaître dans son sexe d'appartenance. » (Devernay et Viaux-Savelon, 2014, p. 18)

Le groupe – que Le Run (2006) appelle « *la bande* » – joue alors « *un rôle dans la construction psycho-affective de l'adolescent en ce qui concerne son identité, sa socialisation et sa maturation affective.* » (p. 60). Pour construire son identité, le jeune a besoin de pouvoir s'identifier, mais aussi de se différencier. Le groupe permet de faire l'expérience de ce paradoxe, de « *rassembler des pareils, des pairs et se démarquer des autres. Mais aussi, à l'intérieur même de la bande, par de menus détails, par l'apprentissage de soi au regard de l'autre, elle permet de découvrir sa singularité.* » (Ibid., p. 60).

Le groupe de pairs est alors le lieu où l'adolescent peut expérimenter le jeu social, affirmer son identité et se sentir reconnu par les autres. Il prend de la distance par rapport à ses parents tout en appartenant à un groupe. En effet, si l'adolescent rejette ses anciens modèles, il doit s'en trouver de nouveaux afin de continuer à se construire et être enfin lui-même. Le groupe de pairs représente une sphère privilégiée qui lui permet de poursuivre et de compléter son processus de socialisation et d'individuation, contribuant à la construction identitaire.

Pour faire face à cette perte de repère et à la remise en question de son rapport à soi et de son rapport à l'autre, l'adolescent doit être capable de mobiliser diverses ressources pour s'adapter et vivre au mieux les nombreuses transitions et les changements relatifs à cette période. Nous allons nous appuyer sur les travaux de Zittoun afin d'appréhender les différents types de ressources que l'adolescent peut mobiliser.

1.3.3/ Les ressources à l'adolescence : l'approche théorique de Tania Zittoun

Tania Zittoun (2012a, 2012b) étudie les transitions à l'adolescence. Elle ne considère pas cette période comme *une* transition, mais « *comme une période riche en transitions* » (Zittoun, 2012b, p. 13). Les adolescents se développent, mais ils évoluent également dans des sphères d'expériences de plus en plus diversifiées. Ils vivent ainsi de nombreuses expériences de « *rupture* » que Zittoun définit comme :

« [...] la confrontation à une situation nouvelle qui demande de nouvelles manières de faire ou de penser, ou qu'elle a lorsque des modes de fonctionnement ou des routines – ce qui va de soi – ne fonctionnent plus. Les personnes peuvent faire l'expérience de ruptures lorsqu'elles passent d'une sphère à l'autre au quotidien, lorsque des sphères nouvelles s'imposent, comme l'entrée dans une nouvelle formation, ou lorsque d'autres disparaissent, comme après le décès d'un grand-parent. Dans chacune de ces situations, la personne doit s'accommoder de ces changements. » (Zittoun, 2012b, p. 15)

Face aux nombreux changements et aux expériences de rupture, trois types de processus transitionnel vont ainsi être mobilisés par l'adolescent afin de trouver un nouvel équilibre. Ces processus sont similaires à ceux, décrits par Zittoun, pour les transitions professionnelles :

- **Les remaniements identitaires.** En entrant au collège, par exemple, le jeune change de rôle et passe d'une position de « grand » à celle de « nouveau », voire de « petit ». Il doit ainsi intégrer une nouvelle position sociale et renégocier son rôle et son statut. Cette position, souvent assignée par les autres, est « *en partie internalisée et, combinée à l'expérience directe que la personne a dans un lieu donné, participe de son identité, ou du sentiment qu'elle a d'être elle-même.* » (Zittoun, 2012b, p. 15).
- **Les remaniements de connaissances et de compétences.** Face à une situation perçue comme nouvelle, le jeune doit développer de nouvelles manières de penser et d'agir.
- **Les remaniements de sens.** Ces processus de construction de sens « *permettent à la personne de comprendre ce qui lui arrive* » (*ibid.*, p. 15) et participent à la construction du sentiment de continuité. « *Ces processus demandent que la personne puisse se distancer au minimum de l'expérience vécue et la relier avec d'autres expériences. Ils sont la condition de l'intégration des expériences émotionnelles, parfois fortes, vécues lors des transitions.* » (*Ibid.*, p. 15).

Ces trois types de remaniements sont interdépendants.

« Bien entendu, ces trois lignes de changements sont interdépendantes : une nouvelle position sociale appelle à engager de nouvelles actions ou requiert certaines compétences ; de nouvelles formes de reconnaissance sociale peuvent en retour changer la manière dont une personne donne sens à son expérience, ce qui la mène ensuite à se repositionner socialement et ainsi de suite [...]. » (Zittoun, 2008, p. 51)

Dans cette perspective, l'adolescent est pensé comme un être en transition. Cela permet de mettre en avant une rupture déstabilisatrice et un changement qui se manifeste par l'acquisition de nouvelles compétences cognitives et sociales, mais aussi par des remaniements identitaires et la construction d'une signification personnelle qui permet au sujet de faire le lien entre ses diverses expériences. L'adolescence est alors considérée comme une opportunité de se découvrir, de donner du sens aux multiples changements qui surgissent. En ce sens, l'adolescence présente autant de risques que d'opportunités pour le développement du sujet et, afin de faciliter les processus de transition, les adolescents peuvent mobiliser différentes ressources. Zittoun (2012b) met en avant trois types de ressources.

- **Les personnes-ressources.** Chez les adolescents, les amis et les groupes de pairs occupent une place importante. Ils peuvent « *soutenir des processus identitaires (sentiment d'appartenance à un groupe), mais aussi participer, par le partage d'expérience ou des jeux communs, à la construction de sens de l'expérience.* » (Zittoun, 2012b, p. 16).
- **Les ressources personnelles** sont « *liées à l'expérience qu'ils ont de transitions antérieures ; ils peuvent ainsi avoir appris à réfléchir au passage d'une sphère à l'autre, comprendre ce qui leur arrive, et savoir rechercher les ressources qui leur sont nécessaires.* » (Ibid., p. 16).
- **Les ressources symboliques.** « *Les œuvres de fiction, comme des productions cinématographiques, littéraires ou musicales, offrent des espaces imaginaires qui constituent souvent l'occasion de vivre certaines expériences émotionnelles qui n'ont pas leur place dans la réalité. Les œuvres de fiction donnent accès à ce que Winnicott (2002) appelait une aire transitionnelle.* » (Ibid., p. 16). Cette notion désigne une zone d'expérience protégée où l'individu peut faire des expériences « comme si », sans incidence sur la réalité. Cependant, le fait de vivre des expériences inédites, de changer de points de vue ou d'états émotionnels peut modifier, indirectement, le rapport au monde.

Nous pouvons supposer que les adolescents n'ont pas tous les mêmes ressources, mais le fait d'être confrontés, à El Camino, à des sphères sociales de plus en plus diversifiées peut leur permettre de rencontrer de nouvelles personnes-ressources et d'enrichir leurs ressources personnelles. L'investissement dans des loisirs culturels et artistiques peut également multiplier les ressources symboliques de l'adolescent.

❖ En résumé...

Ces différents travaux soulignent l'intérêt et la spécificité de l'apprentissage de la musique en groupe et, par extension, des projets d'éducation musicale à vocation sociale. En effet, la pratique de la musique en groupe semble avoir de nombreux effets positifs sur les individus : un impact cognitif, psychique, émotionnel et social. Guillon *et al.* (2014) synthétisent bien la pluralité de ses fonctions et de ses effets : « [l']activité musicale a une fonction stimulante, socialisante, valorisante et créatrice : elle permet d'exprimer des pensées et des sentiments qui ne sont pas exprimables par la parole. » (p. 116).

L'apprentissage collectif de la musique présente également des caractéristiques directement liées à la dynamique groupale. Le groupe présente de nombreux avantages : il stimule l'intégration sociale (l'adolescent a le sentiment d'appartenir à un groupe et se sent reconnu) et les processus de socialisation (acquisition de compétences et de nouveaux codes sociaux). Le groupe et les écarts entre les membres du groupe permettent également au sujet de se découvrir (ou se redécouvrir) et de découvrir l'autre. Ce dispositif stimule en effet les identifications croisées et impose des contraintes à penser. « [...] en groupe on est amené à s'impliquer, à travailler sur soi, à se remettre en question. » (De Visscher, 2010, p. 698). La problématique identitaire est donc particulièrement activée par l'expérience de groupe.

Une autre spécificité du projet est liée au public visé par El Camino, c'est-à-dire aux enfants et adolescents âgés de 7 à 16 ans (lors de la fin de notre contrat CIFRE). Dans le cadre de cette recherche, puisqu'il s'agit de donner du crédit à ce qu'ils disent, nous nous concentrons plus particulièrement sur les adolescents qui ont une capacité réflexive plus importante, mais aussi plus d'ancienneté au sein du dispositif. Nous l'avons vu, l'adolescence est une période charnière, un entre-deux qui est caractérisé par d'importantes transformations dans tous les domaines : biologique, psychologique et social. L'adolescent doit alors entreprendre un travail d'appropriation, mais aussi un travail de différenciation et de subjectivation. Deux enjeux de cette période paraissent ainsi essentiels : la construction identitaire et le repositionnement dans l'univers social. Pour faire face à ces nombreuses transitions, le jeune peut alors mobiliser différents types de ressources. En nous appuyant sur les trois types de ressources identifiés par Zittoun (2012a, 2012b), nous avons posé une cinquième hypothèse générale et trois sous-hypothèses. Nous les avons formulées comme suit :

Hypothèse générale 5 : El Camino permet de diversifier les ressources des apprentis musiciens pour faire face aux transitions de l'adolescence.

- *Sous-hypothèse 5.1* : El Camino permet de multiplier les personnes-ressources pour l'adolescent.
- *Sous-hypothèse 5.2* : El Camino permet de développer de nouvelles ressources personnelles.
- *Sous-hypothèse 5.3* : El Camino permet d'enrichir les ressources symboliques de l'adolescent.

En effet, les ateliers sont dispensés en groupe, ce qui favorise certainement le sentiment d'appartenance à un groupe et multiplie le nombre de potentielles personnes-ressources. Cette immersion dans un univers nouveau (musique classique, orchestre, découverte de lieux culturels, etc.), dont ils ne connaissent pas les codes et au sujet duquel ils n'ont construit que peu de représentations, peut participer à enrichir les ressources personnelles des adolescents qui découvrent une nouvelle aire d'expériences et développent de nouvelles compétences. Enfin, la pratique de la musique et le socle d'apprentissage fondé sur des œuvres musicales non familières donnent de nouvelles ressources symboliques aux jeunes en stimulant leur créativité et en leur offrant un autre moyen d'expression. Les adolescents vivent ainsi une expérience émotionnelle inédite grâce à la musique.

Il est temps de mettre au défi, de « *frotter* » (pour reprendre l'expression de Kaufmann, 2016) ce cadre théorique, ces effets supposés ainsi que nos hypothèses au terrain et aux entretiens réalisés auprès des jeunes musiciens d'El Camino.

2/ EL CAMINO : DIVERSIFIER LES RESSOURCES DES ADOLESCENTS

Afin de vérifier si l'expérience El Camino joue un rôle important dans la diversification des ressources des adolescents, nous analysons nos données d'enquête et d'observation à travers le prisme de l'approche théorique de Tania Zittoun. Notre objectif est de déterminer si cette expérience musicale et collective participe à multiplier les personnes-ressources et à enrichir les ressources personnelles et symboliques de l'adolescent.

D'un point de vue méthodologique, nous nous appuyons sur nos observations, mais également sur les entretiens de recherche menés auprès des enfants et des adolescents en 2018 et 2019. Nous complétons notre analyse avec les observations et les commentaires des intervenants du champ musical concernant l'évolution et les changements observés chez les enfants. Notre analyse des effets d'El Camino sur les jeunes se base principalement sur les réponses données aux questions suivantes :

Entretien (année et public interrogé)	Questions
2018 - Entretien avec les enfants et adolescents	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce que tu ressens quand tu joues de la musique ? • Est-ce que le fait de participer à El Camino et de jouer de la musique en groupe a changé quelque chose pour toi ? Est-ce que tu te sens différent ? • Tu le sais, à El Camino, les enfants jouent toujours à plusieurs. Que penses-tu du fait de jouer en groupe ? (En <i>tutti</i> ? Et en concert ?)
2018 - Entretien avec les intervenants du champ musical	<ul style="list-style-type: none"> • De façon générale, est-ce que tu as observé des évolutions dans ton groupe ? Est-ce que tu as vu certains enfants changer ? Si oui, à quels niveaux ?
2019 - Entretien avec les adolescents	<ul style="list-style-type: none"> • Comment se passe cette année pour toi ? Est-ce que tu as vu des changements par rapport aux années précédentes à El Camino ? Comment ça se passe dans ton groupe ? • Qu'est-ce que tu as appris à El Camino ? Est-ce que tu as découvert des choses sur toi ?

2.1/ La multiplication des personnes-ressources à El Camino

Nous l'avons vu, à l'adolescence, le jeune va prendre de la distance par rapport à sa famille et se tourner davantage vers ses pairs. « *La socialisation des adolescents passe par l'éloignement de la sphère familiale au profit des pairs et des loisirs [...].* » (Dahan, 2015, p. 2). Le fait d'évoluer dans des environnements de plus en plus diversifiés va le conduire à rencontrer de nouvelles personnes qui peuvent potentiellement devenir des personnes-ressources pour lui.

Dans le chapitre précédent, en nous appuyant sur les travaux de Masdonati et Zittoun (2012), nous avons défini les personnes-ressources comme des personnes qui soutiennent les processus identitaires en renforçant le sentiment d'appartenance à un groupe. Elles peuvent aussi offrir un soutien émotionnel et participer à la construction de sens de l'expérience ou encore favoriser le partage d'expériences et de connaissances. Dans le cas d'El Camino, nous pouvons poser les questions suivantes : comment les enfants parlent-ils des rencontres qu'ils font à El Camino ? Quelles dimensions caractérisent les relations sociales qui se développent au sein du projet ? Qu'est-ce qui se joue dans les différents temps d'apprentissage collectifs ? Peut-on dire qu'El Camino est un moyen de rencontrer de nouvelles personnes-ressources ?

2.1.1/ El Camino, un environnement propice aux rencontres : développement d'amitiés et relations de confiance avec les adultes

Le projet El Camino permet de rencontrer de nouvelles personnes et de se faire des amis. Cette dimension sociale est directement liée à la pédagogie collective d'El Camino et elle est évoquée spontanément dans la définition du projet. El Camino c'est :

« Apprendre la musique et me faire d'autres copains. » (En_M17)

« Le plus important c'est de pouvoir se faire des copains et de pouvoir jouer de la musique. » (En_M20)

Participer à El Camino aurait ainsi un impact sur la vie sociale.

« C'est bien pour la vie sociale parce qu'on rencontre d'autres gens. » (En_M16)

« [...] apprendre à connaître d'autres personnes, être en groupe [...]. » (En_F17)

« [...] ça m'a permis de connaître plus de gens [...]. » (En_F9)

Au-delà de l'élargissement du cercle social, des amitiés se créent au sein de l'orchestre. Une des adolescentes précise qu'à El Camino, elle s'est fait de « *vrais amis* ».

« Franchement, les vrais amis, je pense que c'est ici à Camino parce que je sais qu'ici y a aucun jugement sur les autres. » (En_F13, 2019)

Pour certains jeunes, cette expérience leur a également permis de renforcer les liens avec leurs amis (pour ceux qui sont amis *et* à l'école *et* à El Camino). Ils partagent en effet de nouveaux sujets de discussion, de nouvelles expériences et passent plus de temps ensemble.

« [...] on s'est plus rapprochés. » (En_M7)

« [...] ça fait des discussions en plus ! On discute un peu d'El Camino... on chante nos parties comme ça, voilà. » (En_M16)

« [...] on peut plus facilement en parler et surtout, après l'école, au lieu de rentrer beh je peux parler avec mes copains dans le bus et même à Camino des fois... quand on peut. » (En_M19)

Quelques enfants précisent qu'El Camino leur permet aussi de maintenir des liens d'amitié avec des camarades qui ont changé d'école et qu'ils ne peuvent plus voir quotidiennement (à cause d'un déménagement ou d'un passage au collège).

Dans tous les cas, au sein d'El Camino, les relations se tissent autour de centres d'intérêts communs et d'activités partagées : ils aiment tous la musique et ils apprennent à jouer d'un instrument. Ainsi, bien que différents et issus de divers quartiers, cet apprentissage complexe semble mettre tout le monde sur un pied d'égalité. Une identification à l'autre est alors possible.

« Je me dis aussi qu'ils ont un instrument, qu'ils font de bonnes choses, qu'ils sont comme moi. »
(En_F8)

« On apprend tous un instrument. Pour moi ils ne sont pas plus... plus forts ou moins forts que moi, on est tous au même niveau. » (En_F13)

« [...] ça tisse des liens entre les personnes. Par exemple des gens qui ne se connaissent pas, s'ils jouent ensemble, ils pourront peut-être devenir amis et ça aussi, ça renforce l'esprit d'équipe de l'orchestre. » (En_M7, 2019)

« [...] c'est des enfants qui viennent de partout. Donc euh y en a qui habitent dans les quartiers de Trespoey, donc un peu riches entre guillemets, et d'autres enfants qui habitent dans des quartiers comme Saragosse ou l'Ousse-des-Bois. Voilà. Et donc c'est très mélangé et j'aime beaucoup ça. Et donc euh voilà... Et ils font de la musique parce que je pense qu'ils aiment ça et qu'ils sont là pour ça. » (En_M2)

La musique peut devenir le support de la relation et ce point commun permet de dépasser certaines frontières (notamment entre les quartiers et les classes sociales).

Par ailleurs, les interactions n'ont pas seulement lieu entre enfants. Les jeunes précisent également qu'ils sont encadrés par des professeurs et des animateurs décrits comme « *gentils* », « *attentifs* » et « *à l'écoute* ». Une relation de confiance se développe ainsi entre intervenants et enfants.

« [...] avec les enseignants, on se... fin c'est pas comme nos amis, mais on a un bon feeling. »
(En_M13)

Cette expérience permet donc d'élargir le cercle social de l'enfant en favorisant des rencontres qui n'auraient certainement pas existé dans d'autres contextes. Les jeunes se retrouvent ainsi en lien avec des enfants scolarisés dans d'autres écoles, résidant dans d'autres quartiers, ils n'ont pas tous le même âge et ne sont pas issus du même milieu social. Il est d'ailleurs intéressant de noter que cette dimension de la mixité, souhaitée par le politique, est également perçue par les enfants et positivée. La relation s'appuie alors, dans un premier temps, sur une activité commune et sur une expérience d'apprentissage partagée. La musique peut être considérée comme un outil de médiation dans la relation en permettant de créer des ponts entre les enfants et des objectifs communs. Dans un second temps, cette relation peut évoluer vers une amitié. Denault et Poulin (2008), dans leur article sur les activités de loisirs, font un constat similaire : les « *coparticipants* » peuvent progressivement devenir des amis avec lesquels l'adolescent partage des intérêts et des valeurs similaires.

La musique, en tant qu'intérêt partagé, permet ainsi aux enfants de s'identifier aux autres participants, jeunes et adultes. Or tout au long de la vie, les processus d'identification tiennent « *une place fondamentale dans la constitution de l'identité* » (Lipiansky, 1998, p. 200) puisque ces processus permettent à l'individu « *de se situer et de se définir* » (*ibid.*, p. 200). Dans le cadre d'El Camino, tout un jeu d'identifications mutuelles se met en place et les jeunes ont l'opportunité de s'intégrer à un nouveau groupe, d'assimiler les normes véhiculées dans celui-ci (qui s'éloignent des normes de leur quartier) et de développer leur identité.

Par ailleurs, les jeunes font aussi la connaissance d'adultes – les intervenants des champs musical et social – qui sont globalement issus d'autres sphères sociales et avec lesquels ils partagent des liens différents de ceux qu'ils peuvent tisser avec leurs enseignants à l'école ou les éducateurs rencontrés dans les activités plus communes (MJC, clubs de foot et de rugby...). Ces liens sont singuliers à plus d'un titre.

Premièrement, à El Camino, les enfants sont encadrés par des professionnels qui ne sont pas seulement des éducateurs (à l'inverse des adultes qu'ils côtoient habituellement). Les intervenants du champ social sont formés à la relation éducative, tout comme les intervenants du champ musical qui sont également professeurs de musique par ailleurs et qui ont un diplôme d'enseignement. Ces deux catégories de professionnels peuvent être considérées comme des « éducateurs ». En revanche, les intervenants du champ musical qui sont également musiciens professionnels sont issus du champ culturel et ne sont pas formés à la pédagogie et à l'éducation. Leur statut d'éducateur n'est acquis que par l'expérience. Nous pouvons supposer qu'ils abordent l'enfant de façon différente (les relations sont peut-être plus spontanées, moins normées). Cette expérience ouvre ainsi un nouveau rapport à l'adulte qui n'est ni parent, ni professeur, ni éducateur. Cependant, nous pouvons nous demander si l'absence de formation des intervenants, tout en proposant une plus grande diversité dans le type de rencontres, ne peut pas aussi être considérée comme une limite dans la pertinence des interventions. La balance bénéfice/risque de cette spécificité est difficile à établir même si nous avons tendance à penser que la présence d'éducateurs aux côtés de ces musiciens, limite le risque.

Deuxièmement, dans le cadre d'un atelier artistique, la relation entre l'enseignant et l'élève est singulière. Zittoun (2012b) explique que cette relation est à la fois asymétrique et symétrique. Elle est asymétrique parce que « *l'enseignant a des connaissances techniques et une expertise et peut amener l'élève à acquérir de différentes manières* » (*ibid.*, p. 27), mais la relation est également profondément symétrique car l'art vient toucher les individus dans leur intimité, ce qui crée « *un rapport d'égal à égal* » (*ibid.*, p. 27). Par ailleurs, les liens que les adolescents créent avec les adultes responsables de l'activité sont particulièrement importants parce qu'ils peuvent influencer le niveau d'investissement des jeunes dans l'atelier. Ces adultes peuvent également devenir des « *modèles positifs pour les jeunes* » et être une source de « *soutien additionnel de la part d'un adulte significatif* » (Denault et Poulin, 2008, p. 221). D'après Denault et Poulin (2008), participer à des activités de loisirs organisées permettrait ainsi aux jeunes de créer des liens de soutien avec d'autres pairs et adultes et « *d'appartenir à un groupe socialement reconnu et valorisé* » (p. 213). Ils ajoutent à ce sujet :

« La participation à des loisirs organisés s'inscrit dans la perspective du développement positif à l'adolescence. Les loisirs organisés fournissent un lieu de rencontre pour les adolescents, les parents, les amis, les pairs de l'activité et l'adulte responsable de l'activité. Ce tissage social donne ainsi l'opportunité aux jeunes de se rattacher à la société et à ses valeurs. » (*Ibid.*, p. 223)

El Camino pourrait ainsi multiplier les personnes-ressources pour l'adolescent en élargissant son réseau social. Selon Claes (2003), le terme de « réseau social » désigne « *l'ensemble des relations interpersonnelles qu'un individu entretient avec les personnes*

significatives de son entourage » (p. 27). Pour Olds et Papalia (2005), le réseau social s'apparente à un réseau de soutien et peut être défini comme « *l'ensemble des personnes qui composent les relations sociales et qui offrent un ou plusieurs types d'aide* » (p. 23). Plus le réseau social de l'adolescent est large, plus il peut bénéficier de soutien et s'appuyer *in fine* sur des personnes-ressources, en cas de besoin. Mais comment se construisent les liens au sein d'El Camino ? Quelles sont les caractéristiques de ces relations ?

2.1.2/ Des relations spécifiques fondées sur des temps forts et collectifs

Tout au long de leur année au sein d'El Camino, les enfants partagent divers temps d'apprentissage collectifs de la musique.

Dans les entretiens de recherche, tous les enfants évoquent ces différents temps, mais aussi leurs avantages et inconvénients. Nous nous appuyons ici sur le discours des jeunes et des intervenants du champ musical pour saisir ce qui se joue dans ces temps collectifs et comment les relations s'installent et s'enrichissent au sein des pupitres, des *tutti* et lors des concerts.

2.1.2.1/ Travailler en pupitre

Trois fois par semaine, les enfants apprennent à jouer de leur instrument au sein d'un « pupitre ». Ils jouent alors tous le même instrument. Les enfants sont répartis en deux groupes en fonction de leur niveau : le groupe A et le groupe B. Les enfants du groupe A (les nouveaux) viennent à El Camino les lundis, mercredis et jeudis tandis que ceux du groupe B (les anciens) viennent les mardis, mercredis et vendredis. Ils sont donc tous réunis le mercredi et jouent, à cette occasion, avec des enfants de différents niveaux qui suivent une partition plus ou moins complexe⁷¹. Les autres jours, les groupes sont plus homogènes et, en dehors du mercredi, ils sont généralement composés de 3 à 9 élèves pour les pupitres de vents (bois et cuivres) et de 3 à 15 élèves pour ceux de cordes (voir le tableau 13).

⁷¹ Il s'agit du mode de fonctionnement effectif pendant la période durant laquelle les entretiens ont été réalisés.

Tableau 13

Les élèves inscrits à El Camino en 2017-2018 en fonction du groupe (A/B) et de l'instrument

INSTRUMENTS	EFFECTIFS 2017-2018		
	GROUPE A	GROUPE B	PUPITRE
Violon 1	14	8	22
Violon 2	15	7	22
Alto	11	3	14
Violoncelle	12	5	17
Contrebasse	4	6	10
Flûte	7	3	10
Hautbois	8*		8
Clarinette	5	4	9
Basson	4	4	8
Cor	3	5	8
Trompette	9**		9
Trombone-tuba	3	7	10
Percussions	5	5	10
			157

*En 2017-2018, il n'y a qu'un seul groupe de hautbois car l'intervenant du champ musical n'est pas disponible tous les jours de la semaine. Tous les apprentis hautboïstes sont alors réunis et viennent les mêmes jours.

**En 2017-2018, il n'y a qu'un groupe de trompette car aucun trompette inscrit l'année précédente n'a arrêté El Camino. Il n'y a donc pas de places disponibles pour accueillir un nouveau groupe d'élèves.

- Cordes
- Bois
- Cuivres
- Percussions

Ces temps en pupitre permettent d'aborder la technique propre à l'instrument, mais aussi de découvrir et de déchiffrer la partition en petit groupe. La formation musicale est alors abordée dans ces ateliers, à l'oral ou à partir de la partition écrite. Au niveau social, le travail en pupitre permet d'installer une dynamique de groupe, de favoriser l'esprit d'équipe et de développer la relation entre les enfants et l'intervenant du champ musical.

En opposition aux cours individuels – que les enfants se représentent comme quelque chose d'ennuyeux –, le fait d'apprendre à jouer en groupe est associé à une bonne ambiance, à la possibilité de rire, de discuter, de se faire des amis tout en travaillant.

« [...] je trouve que c'est assez bien alors que jouer tout seul, c'est... c'est un peu nul on va dire, c'est plus ennuyant que jouer tous ensemble. » (En_M6)

« C'est super bien parce que si on joue tout seul on va s'ennuyer, on va pas rigoler et on ne va pas, on va pas discuter, on va juste réviser et c'est tout. Moi je trouve que c'est plus amusant d'être à plusieurs qu'être seul. » (En_M7)

Le groupe présente alors de nombreux avantages que les enfants défendent spontanément. D'après eux, travailler en collectif lors des ateliers permet principalement de s'entraider et d'avancer ensemble : dans le groupe, il y a toujours quelqu'un pour aider.

« [...] je trouve que c'est bien parce que comme ça, on peut mettre en commun et si on a des problèmes à ça, les autres ils peuvent nous aider [...]. » (En_F3)

« [...] ce qui est bien c'est qu'on s'écoute tous, que... si on a besoin d'aide, je sais qu'ils seront toujours là pour moi et moi pareil. » (En_F13)

« [...] c'est bien parce que les autres élèves peuvent nous dire comment eux ils pensent, si on a bien joué ou pas et nous aussi on peut leur apprendre et c'est bien [...]. » (En_M19)

Les intervenants du champ musical décrivent également une volonté de s'entraider et une solidarité dans les ateliers. Avec le temps, une dynamique de groupe positive se met en place. Après plusieurs années de pratique, certains anciens élèves prennent d'ailleurs une place différente et occupent progressivement un rôle de « tuteur ». Ils se sentent alors responsables de la progression des plus jeunes et souhaitent donner l'exemple.

« La première année où je me suis inscrit, on était beaucoup et là, y en a qui sont partis petit à petit et... je suis le plus, entre parenthèses, vieux de ma classe avec [*il nomme trois autres jeunes*]. Du coup, nous on apprend aux nouveaux de cette année, on les guide aussi en même temps que [*leur professeur*] voilà. [...] j'ai plus mûri aussi. » (En_M13, 2019)

« On rigole tout en apprenant et ça, j'adore et je sais que quand il faut être sérieux, on est sérieux et on montre l'exemple aux plus petits qui viennent d'arriver [...], on montre l'exemple, on aide les gens et tout. » (En_F13, 2019)

En_F13 et En_M13 observent qu'ils ont pris une nouvelle place dans l'atelier. Pour En_F13, il y a une bonne dynamique au sein du groupe et tout le monde a grandi : ce sont maintenant « *des ados* ». Ils sont capables de montrer l'exemple aux plus jeunes, de les aider, mais aussi de rigoler « *tout en apprenant* ». Quant à En_M13, il prend à cœur son nouveau rôle de tuteur et souhaite épauler son professeur afin de « *guider* » les plus jeunes. Certains intervenants du champ musical font le même constat.

« Il y a une émulation aussi entre eux ! Et ils évoluent aussi grâce à ça quoi, l'émulation des autres et moi ce que je remarque dans ma classe, et je suis content parce que... ils ne se tirent pas dans les pattes quoi. Ils sont solidaires, que ce soient les grands avec les petits, alors parfois, il y a des petites querelles, mêmes entre ceux qui sont dans la même école parce qu'ils se voient toute la journée mais... mais entre les grands et les petits, ils s'entraident et ne sont pas du tout à se moquer. » (Mu_M7)

La dynamique de groupe peut ainsi favoriser une émulation positive et permettre à chacun de progresser davantage.

« [...] je pense que ça tire vers l'avant aussi parce que ça nous pousse à faire mieux. Quand on est tout seul aussi, mais on ne peut pas entendre la différence avec les autres, alors que là, si on joue une note fautive par exemple, si un autre à une note juste, on peut se rectifier ou des choses comme ça. » (En_F21)

Ce type de propos se retrouve également dans le discours des intervenants du champ musical. Le groupe permettrait à certains d'être « *tirés vers le haut* » et de bénéficier « *de la bonne énergie de travail et de progrès* » (Mu_F8). Le mimétisme et le fait de pouvoir se comparer et se corriger jouent alors un rôle essentiel dans la progression des enfants au sein du groupe.

Enfin, certains enfants soulignent le fait que jouer en groupe présente aussi une dimension esthétique : c'est beau et la qualité de son est différente.

« [...] c'est bien, c'est mieux. Parce que quand t'es solo avec le professeur, t'auras pas le même plaisir à jouer qu'avec tes camarades parce que c'est plus difficile, oui, mais c'est... c'est, comment dire ? C'est plus beau, c'est meilleur, je trouve moi, comme qualité de son. » (En_M16)

« Ben c'est mieux que jouer tout seul. On peut tous s'entendre, y a plus de son, c'est plus joli. » (En_F20)

« Ben je trouve que c'est mieux, ça apporte. Par exemple, si on prend juste un instrument tout seul, ça fait un son joli mais si on rajoute d'autres personnes et tout, ben ça peut faire un son plus joli et une harmonie mieux. » (En_F8, 2019)

Néanmoins, et malgré l'évocation de ces nombreux points positifs, les jeunes nuancent leurs propos et ajoutent que travailler en groupe peut présenter certains inconvénients.

« Ben je trouve que c'est bien, mais par contre on perd un peu plus de temps, parce qu'on parle plus. » (En_F3)

« [...] des fois on s'embrouille et on a envie de jouer seul, mais sinon c'est bien. » (En_M19)

« J'aime bien, mais il faut de l'écoute parce que des fois c'est pénible, fin ça donne mal à la tête des fois, parce que... surtout le mercredi en fait parce qu'il y a tous les petits aussi, du coup euh... ils parlent beaucoup, mais après sinon, sinon c'est bien. » (En_F21)

Des tensions et des conflits peuvent apparaître au sein du groupe. Les jeunes décrivent également des ateliers bruyants – notamment lorsqu'ils sont tous réunis le mercredi – et une perte de temps liée aux possibles bavardages. Cependant, ces points négatifs ne sont jamais évoqués seuls (ils sont accompagnés d'un « mais ») et ne semblent pas prendre le pas sur les avantages énoncés ci-dessus. Par ailleurs, les conflits font également partie de l'expérience de groupe et participent au développement des adolescents. Ces derniers apprennent en effet, à travers leurs relations sociales, à échanger avec les autres, à expérimenter de nouveaux rôles, mais aussi à développer des stratégies de résolution de conflits (Cloutier et Drapeau, 2008).

Pour synthétiser, les relations qui s'installent au sein des pupitres sont basées sur l'entraide et la solidarité. Les élèves les plus anciens peuvent même occuper un rôle de

« tuteur »⁷² et s'associer aux intervenants du champ musical pour « guider » les nouveaux arrivants. Tous les membres du groupe sont alors à l'écoute les uns des autres et entretiennent des relations réciproques, de partage et de soutien. Par ailleurs, apprendre en groupe favorise également l'émulation, le dépassement de soi et la résolution de conflits.

Cette dynamique rejoint celle observée dans la théorie des groupes restreints. Kurt Lewin est le premier à utiliser, dans les années 1940, les termes de « *dynamique des groupes* » et de « *groupe restreint* » (*face-to-face group* ou *small group* en anglais). Dans sa théorie, l'adjectif « restreint » n'est pas synonyme de « petit » et ne renvoie pas seulement à la taille du groupe. Se restreindre signifie se limiter et permet de se référer à :

« ces seuls groupes circonscrits spatio-temporellement, ensemble de personnes réunies en un même lieu et en même temps (*hic et nunc*). Dans cet “ici et maintenant”, les participants ont la double possibilité d'une perception réciproque et d'une interaction effective directe avec chacun des autres. À partir de ce sort commun expérimenté, les échanges interindividuels induisent des relations tant cognitives qu'affectives, une interdépendance des membres, une solidarité, la constitution de normes et croyances spécifiques, de signaux, de rites propres (langage et codes du groupe). » (De Visscher, 2010, p. 695)

En France, ce sont Anzieu et Martin (cités par De Visscher, 2013) qui ont popularisé le terme de « groupes restreints » grâce à leur ouvrage *La dynamique des groupes restreints*, paru pour la première fois en 1968. D'après eux, le groupe restreint présente plusieurs caractéristiques :

- perception individualisée et réciproque de chacun, induisant des échanges interindividuels ;
- poursuite de buts communs et valorisés ;
- relations affectives pouvant devenir intenses et constitution de sous-groupes d'affinités ;
- interdépendance morale des membres et sentiments de solidarité ;
- différenciation des rôles ;
- constitution de normes, rites et codes propres au groupe.

Dans ces deux références théoriques, l'accent est mis sur la perception et les relations interpersonnelles. Les membres du groupe restreint échangent, développent des liens privilégiés, voire affectifs, et poursuivent des buts communs. Ils sont *interdépendants* et sont amenés à vivre ensemble, de façon égalitaire, dans l'ici et maintenant du groupe. « [...] *les acteurs y sont acculés à partager, à se confronter, à s'affirmer, à s'accorder, à décider de concert.* » (De Visscher, 2010, p. 723). Enfin, le groupe restreint repose sur des normes, des croyances, des codes et des rites propres au groupe.

Dans les pupitres, les jeunes ont ainsi l'opportunité d'évoluer dans un groupe restreint. Ils ont pour objectif d'apprendre à jouer de leur instrument ensemble, pour jouer ensuite en

⁷² Nous préférons nuancer ici en spécifiant que le fait d'endosser un rôle de « tuteur » est tributaire de différents paramètres : les ateliers, le positionnement de l'intervenant du champ musical, les relations professeur/élèves, la personnalité du jeune, etc. Tous les anciens élèves ne deviennent donc pas des « tuteurs ».

orchestre. Ils ont conscience de leur interdépendance dans l'apprentissage et développent des relations tant cognitives qu'affectives. Ils peuvent ainsi s'entraider, s'appuyer sur les autres pour progresser, mais aussi développer des amitiés.

Sans dresser un portrait édulcoré d'El Camino – les conflits et tensions peuvent en effet exister au sein des ateliers –, le climat de bienveillance et de solidarité général est (relativement) spécifique au projet. Dans d'autres activités, sportives par exemple, l'environnement est plus compétitif : il faut être le plus fort. C'est aussi le cas au conservatoire où les élèves sont évalués chaque année et doivent passer des examens à la fin de chaque cycle.⁷³ Nous pouvons supposer que les relations entre les enfants sont alors teintées de rivalité et que le niveau d'entraide est moindre.

2.1.2.2/ Répéter en *tutti*

Pendant les deux premières saisons d'El Camino (2015-2016 et 2016-2017), tous les enfants se retrouvaient une fois par semaine – le vendredi après-midi, sur le temps scolaire – pour jouer en *tutti*, dans le gymnase de la MJC voisine. Depuis la troisième saison, les *tutti* se déroulent une fois par mois, le mercredi après-midi (hors temps scolaire), dans une salle dédiée au collègue Pierre Emmanuel. Tous les pupitres peuvent ainsi jouer ensemble. C'est le moment où les enfants répètent en orchestre, avec le chef d'orchestre. Cette configuration permet de travailler des compétences propres au jeu et aux codes de l'orchestre : suivre le chef, jouer avec d'autres instruments, se repérer sur la partition, nuancer son jeu, etc. Ces temps en *tutti* permettent également de répéter pour les concerts.

Si certains apprécient particulièrement les *tutti* parce qu'ils permettent de se rassembler et d'être « *tous ensemble* », pour la majorité des enfants, ils présentent avant tout un intérêt au niveau musical. Ils reconnaissent alors les compétences spécifiques qu'ils développent pendant ce temps de jeu collectif.

Pour commencer, les *tutti* sont l'occasion de voir et d'écouter les autres instruments, d'apprécier les différents sons et de s'y habituer.

« [...] entendre les différentes parties d'instruments qui jouent parce que c'est pas pareil que moi et ben, je vais voir comment ils jouent, ce qu'ils jouent et le son de leur instrument. » (En_F5)

« [...] écouter les autres instruments, pas forcément que les cordes qui jouent. Écouter les vents, l'harmonie, fin... J'aime bien écouter les autres aussi [...]. » (En_F10)

« Au moins si y a d'autres sons, au moins tu peux t'habituer. » (En_M11)

Les *tutti* permettent également d'entendre les autres parties, de comprendre la structure du morceau (de bien identifier le thème et l'accompagnement par exemple) et de donner des

⁷³ Les études musicales et artistiques au sein des conservatoires sont organisées en trois cycles et un cycle spécialisé permettant d'obtenir le diplôme d'études musicales (DEM).

repères (pour le départ, entre autres, puisque tous les pupitres ne commencent pas en même temps).

« Ça permet de voir qu'il y a pas que nous qui jouons des choses importantes. Que des fois on fait de l'accompagnement, mais des fois on fait le thème et que des fois y a des choses derrière jolies. » (En_M2)

« [...] je peux voir, je peux entendre la partition des autres et peut-être que cette partition peut m'aider à faire la mienne. Donc c'est ça que j'aime bien. » (En_M6)

« [...] je suis content, au moins je sais quelle partition ils ont et quels repères j'ai pour commencer et tout. » (En_M7)

Ces temps permettent ainsi d'avoir une vision d'ensemble du morceau, mais aussi d'ajuster son jeu et de « *se synchroniser* ». Les *tutti* sont alors considérés par certains comme des répétitions pour les concerts.

« Les *tutti* j'aime bien parce qu'il y a tous les pupitres qui viennent et comme ça, enfin on fait le tout et comme ça, on voit ce que ça donne. » (En_F5)

« Ben c'est bien parce que ça permet de faire le point, de modifier ce qui va pas par exemple... et ça nous habitue à jouer avec d'autres instruments aussi. [...] ça permet de se synchroniser avec eux. » (En_M15)

« [...] les *tutti* moi je trouve ça très bien parce qu'on se réunit pour répéter et ça c'est... moi j'aime bien ça parce que tu peux écouter les autres instruments, tu peux voir comment, quelles parties ils font, donc tu te prépares pour le concert. » (En_M16)

L'une des intervenantes du champ musical déplore d'ailleurs le fait qu'il y ait moins de *tutti* organisés lors de la quatrième année. Elle défend alors l'importance de jouer en *tutti*, puisque finalement : « *tu n'apprends l'orchestre qu'à l'orchestre* ».

« Fin il faut qu'ils aient une pratique collective parce que c'est aussi par ça qu'on apprend. [...] c'est comme ça qu'on apprend à compter des mesures, c'est comme ça qu'on apprend à écouter les copains qui font le thème, à jouer moins fort... on peut faire plein de choses si on est dans, au milieu de l'orchestre. On adapte ses nuances, on joue solo quand il faut jouer solo, on écoute les copains, on s'ajuste, on a le rythme grâce aux autres aussi, ce qui est un peu compliqué quand on est tout seul dans la classe à jouer tous la même chose [...]. En fait l'orchestre, c'est pas juste pour préparer les morceaux tous ensemble avant un concert quoi, l'orchestre c'est de la pratique collective qui s'apprend en collectif. Et qui s'apprend et qu'il faut... en fait tu n'apprends l'orchestre qu'à l'orchestre. Dans les classes, là on apprend à faire de l'instrument aux enfants et à développer les connaissances musicales, mais on n'apprend pas aux enfants à faire de l'orchestre. Suivre un chef, des nuances, si on peut le faire, on peut le faire... mais c'est pas comme un chef, c'est pas avec la distance d'un chef, c'est pas avec les gestes d'un chef, c'est pas avec tout ce qui va perturber autour et qui fait que la concentration doit être dans ce sens aussi, s'adapter au son de chacun, savoir se placer, se protéger. Comment j'observe ça et en même temps, comment je regarde ma partition ? Et puis l'oreille, la vue, tout, tout est à travailler dans l'orchestre, donc c'est important qu'y en ait en fait. » (Mu_F6, 2019)

Jouer en *tutti* est, selon elle, la seule façon d'apprendre à jouer en orchestre et de confronter ses apprentissages et son jeu à ceux des autres. Dans cet environnement singulier, l'enfant peut ainsi apprendre à suivre le chef, écouter les autres musiciens, compter les mesures, nuancer son jeu, jouer en rythme ou encore porter son attention sur plusieurs choses en même temps (sa partition, le jeu des autres, les indications du chef). C'est seulement à travers cette pratique que le « groupe orchestre », la « communauté orchestre » peut prendre forme et se préparer à jouer en concert.

En outre, bien que la plupart des enfants reconnaisse l'intérêt des *tutti* d'un point de vue musical, ils rapportent également plusieurs points négatifs. Les *tutti* sont ainsi décrits comme « *trop longs* » et certains enfants (qui appartiennent à la famille des vents) évoquent aussi le fait qu'ils ne jouent pas assez et passent beaucoup de temps à attendre.

« Je n'aime pas parce que ça dure beaucoup trop longtemps [...]. » (En_F1)

« J'essaie d'être attentive. Des fois c'est un peu difficile parce que c'est un peu long. » (En_F2)

« [...] parfois on ne jouait pas trop en *tutti*. Et c'était toujours les cordes ou voilà, nous on était... moi j'étais en train de m'ennuyer quand c'était pas à nous puisque ça durait longtemps. » (En_F15)

D'autres enfants soulignent le fait que les *tutti* sont bruyants et qu'il y a beaucoup de monde, ce qui peut provoquer une sensation d'oppression.

« Oui il y a beaucoup de monde mais après, c'est, c'est bien (*il rit*)... Mais, mais voilà comme j'ai dit c'est oppressant et du coup, au final t'en as un petit peu marre au bout d'un moment. » (En_M3)

« [...] des fois c'est bien, des fois y a un peu trop de bruit donc on ne peut pas trop avancer. » (En_F7)

« [...] c'est un peu le bazar, je dirais que c'est un peu brouillon, ça me gêne un peu. » (En_F19)

Enfin, sept enfants (sur les 41 interrogés) évoquent également la difficulté de ce type de travail qui peut susciter un sentiment d'étrangeté ou encore le sentiment d'être perdu. En effet, cela peut être compliqué de se repérer au milieu du groupe alors que tous les pupitres ne jouent pas les mêmes parties et que, au sein d'un même pupitre, tous les enfants n'ont pas la même partition et le même degré de difficulté.

« On est tous les instruments mélangés et parfois on ne se comprend plus. Parce qu'il y en a qui vont trop vite et y en a qui vont trop doucement. » (En_F1)

« C'est... je n'ai pas l'habitude de les jouer [*les partitions*] avec tous les instruments donc du coup, quand tu les joues avec tous les instruments, ça fait un peu bizarre. » (En_F4)

« Mais quand parfois, l'année dernière on était en *tutti*, le premier *tutti*, alors là... Je ne savais plus ma partie parce que j'entendais les autres, j'avais envie d'écouter les autres et pas de jouer. » (En_F10)

Le *tutti* est un temps qui permet à l'ensemble des membres de l'orchestre de se retrouver. Au niveau symbolique, ces moments donnent corps à la « communauté orchestre » et rappellent l'objectif de l'apprentissage collectif de la musique au sein d'El Camino, c'est-à-dire jouer en orchestre. Les enfants identifient alors les nombreuses compétences qu'ils développent pendant ces temps de répétition et qui sont spécifiques à l'orchestre : connaître les différents instruments de l'orchestre, jouer avec d'autres instruments et parties, comprendre la structure d'un morceau et savoir se repérer dans la partition malgré les nombreuses stimulations, suivre le chef et ses indications de jeu, etc.

Par ailleurs et de façon générale, l'expérience du groupe active particulièrement la problématique identitaire. Cette expérience peut en effet être ressentie par les participants « *comme une menace pour leur sentiment subjectif d'identité* » (Lipiansky, 1998, p. 176). Dans le cas d'El Camino, le *tutti* semble en effet activer chez les plus jeunes – qui ont une identité moins affirmée – un sentiment de danger, teinté d'une angoisse de confusion. Ils peuvent alors se sentir « *perdus* », « *mélangés* », « *oppressés* » et avoir tendance à se perdre dans le jeu des autres. En revanche, les adolescents avec plus d'expérience semblent apprécier la diversité des sons et des instruments et relèvent même la dimension esthétique des *tutti*. Ils ne semblent pas menacés par le groupe mais soulignent, au contraire, le fait que l'harmonie et la beauté naissent de la diversité. Ils ont également conscience que chacun a son rôle à jouer au sein du collectif.

« [...] c'est beau... à entendre. C'est bien, on voit tous les instruments de musique qui y a. »
(En_M4)

« J'ai appris que c'était important d'être ensemble, même très important pour que chacun joue sa petite partie. » (En_M2, 2019)

Le vécu d'inconfort et d'étrangeté se transforme peu à peu en plaisir de jouer à plusieurs voix, ce qui peut être pensé comme une analogie avec le processus d'individuation qui se déroule à l'adolescence et qui apparaît comme « *le dernier stade de la dynamique identitaire* » (Lipiansky, 1998, p. 201). L'enfant passe en effet d'un stade fusionnel, où il ne forme qu'un avec sa mère, à la prise de distance à l'adolescence. Il évolue progressivement de la confusion du Moi avec autrui « *vers plus de conscience propre et de différenciation de Soi* » (Mucchielli, 2021, p. 77).

« Mais cette prise de conscience, pour qu'elle se fasse, a besoin de différence, de différence vis-à-vis d'un autre que soi. Ce n'est qu'en percevant l'autre comme différent que peut naître la conscience identitaire. [...] Il s'agit là de ce que l'on appelle le principe d'altérité. »
(Charaudeau, 2006, p. 340)

Les *tutti* font ainsi vivre aux enfants l'expérience de l'altérité et peuvent participer au travail de différenciation mis en œuvre à l'adolescence. Au stade le plus abouti, le jeune sera capable de reconnaître ce qui le rend semblable, mais aussi différent de l'autre. Un des objectifs du processus identitaire est en effet de parvenir à articuler ces deux facettes, le semblable et le singulier, afin de se différencier tout en restant lié au groupe et reconnu par celui-ci comme l'un de ses membres.

« Cette relation à l'autre s'institue à travers des échanges qui font que chacun des partenaires se reconnaît semblable et différent de l'autre. Semblable en ce que pour qu'une relation existe entre les êtres humains il faut que ceux-ci partagent, du moins en partie, des mêmes motivations, des mêmes finalités, des mêmes intentions. Différent en ce que chacun joue des rôles qui lui sont propres et que, dans sa singularité, il a des visées et des intentions qui sont distinctes de celles de l'autre. Ainsi, d'après ce principe, chacun des partenaires de l'échange est engagé dans un processus réciproque (mais non symétrique) de reconnaissance de l'autre et de différenciation vis-à-vis de cet autre, chacun se légitimant et légitimant l'autre à travers une sorte de "regard évaluateur" qui permet de dire que l'identité se construit à travers une croisée des regards : "il y a l'autre et il y a moi, et c'est de l'autre que je tiens le moi". » (Charaudeau, 2006, pp. 340-341)

Au sein de l'orchestre, le fait de pouvoir percevoir l'autre comme semblable et différent – c'est-à-dire d'être à l'écoute du jeu de l'autre tout en étant capable de jouer sa propre partie et de ne pas se perdre dans la partition (symbole de la relation à l'autre) – paraît être le signe d'une maturité et d'un stade de développement de l'identité assez avancé pour que l'adolescent puisse se sentir lui-même, parmi les autres. Il affirme alors son identité et son rôle au sein de l'orchestre, sans se sentir mis en danger par le jeu de l'autre (bien au contraire). Pour synthétiser, le *tutti* serait un mobilisateur du processus identitaire. Il permettrait de travailler sur la conscience de soi et des autres et d'intégrer le principe d'altérité.

2.1.2.3/ Jouer en concert

Plusieurs fois par an, les enfants jouent sur scène, devant un public. Les concerts du Nouvel An – qui ont lieu début janvier – sont souvent les premiers concerts de l'année et, par conséquent, les premiers concerts pour les nouveaux inscrits. À cette occasion, les enfants donnent trois représentations au Zénith de Pau, en première partie du concert de l'OPPB. Chaque concert réunit en moyenne 3 000 spectateurs. Les enfants participent ensuite à un conte musical en mars-avril, au théâtre Saint-Louis – joli théâtre à l'italienne qui se situe dans le centre-ville de Pau – dans le cadre de l'évènement *Sons et Brioches*. Les enfants volontaires sont alors amenés à jouer de leur instrument, mais surtout à chanter et à faire du théâtre. Plusieurs concerts clôturent ensuite la fin de l'année : un concert à El Camino, des concerts dans le cadre des fêtes de quartier et dans les centres sociaux, etc. Enfin, viennent s'ajouter à ces nombreux évènements des concerts à la demande des mécènes ou dans le cadre de diverses inaugurations. Pour des raisons logistiques, seuls quelques enfants sont mobilisés pour ces évènements.

Le concert revêt une importance symbolique « à la fois pour les enfants, les familles et les partenaires institutionnels – renforcée par la forte médiatisation de l'évènement » (Deslyper *et al.*, 2016, p. 46). Cet évènement occupe en effet une place centrale dans l'expérience El Camino. À la question « *Quel est votre meilleur souvenir à El Camino ?* » (posée lors du second entretien de recherche en 2019), les enfants comme les intervenants du champ musical répondent majoritairement : les concerts. Ils évoquent plus particulièrement le

premier concert au Zénith de Pau – qui a rendu l’aventure El Camino concrète – ou encore le concert à la Philharmonie de Paris, salle bien connue des amateurs de musique. Les émotions vécues lors des concerts et rapportées dans les entretiens sont alors particulièrement fortes et contrastées.

Pour quinze enfants (sur les 41 interrogés), les émotions décrites sont largement positives. Nous retrouvons alors les termes de « *plaisir* », « *bonheur* », « *joie* » et « *fierté* ». Certains ajoutent qu’ils aiment jouer sur scène et recevoir les applaudissements du public.

« [...] ce que je ressens c’est de la fierté et de la joie. » (En_M7)

« [...] je m’amuse bien aux concerts. Fin j’aime bien jouer devant tout le monde, qu’ils applaudissent. » (En_F8)

« [...] quand tout le monde nous applaudit... je sens une fierté, je me dis : “j’ai bien fait de faire ça”. » (En_M16)

En_M8, quant à lui, précise qu’il joue pour sa famille et sa professeure. Pour lui, c’est une forme de reconnaissance, pour montrer « *qu’ils n’ont pas travaillé pour rien* ».

« En fait je ne joue pas pour moi, je joue pour les autres et surtout pour ma famille. Et pour ma prof et tout, parce que sans eux ben on serait nuls, enfin pas nuls mais on ne pourrait pas jouer. [C’est montrer] qu’ils n’ont pas travaillé pour rien. » (En_M8)

À l’inverse, pour treize enfants (sur les 41 interrogés), les concerts sont davantage associés au stress et à la peur de se tromper. Plusieurs évoquent alors le public impressionnant du Zénith.

« [...] avant les concerts du Zénith, j’ai la boule au ventre parce qu’en fait y a du monde. Donc c’est pas toujours facile de gérer. » (En_F5)

« Les concerts ? Stressée. Au tout premier, j’étais super, super, super stressée. » (En_F11)

« [...] je ne sais pas, j’ai, j’ai un peu peur de me tromper [...]. » (En_M9)

« Parce que moi en fait je suis timide donc j’ai le cœur qui bat vite et ça met de la pression, en plus c’est devant tout le monde donc euh... Et après le premier spectacle au Zénith... euh oui au Zénith, j’avais un petit peu peur de me tromper sur des notes ou de me perdre. » (En_F18)

Certains font également part de la difficulté à gérer les indications du chef d’orchestre et la partition en même temps, puisqu’il faut constamment regarder les deux.

« Beh t’es stressé, tu ne veux pas te tromper. Tu ne regardes pas souvent le chef parce que tu regardes ta partition. » (En_M1)

« [...] il faut regarder les partitions, mais en fait il faut aussi regarder Fayçal. Du coup c’est compliqué ! » (En_F10)

Pour finir, treize enfants (sur les 41 interrogés) tiennent un discours plus nuancé. Ils se décrivent comme « stressés » avant de monter sur scène et pendant les premières secondes du concert, puis le stress disparaît pour laisser place au plaisir de jouer. D'autres racontent qu'ils avaient peur lors des premiers concerts, mais qu'ils se sont progressivement habitués à la scène.

« Pour rentrer sur scène c'est un peu, fin j'ai peur un peu, mais quand je suis sur scène je suis contente. » (En_F7)

« Des fois j'ai peur, mais après quand j'entre en scène ça va, je me sens bien, je me sens à l'aise. Comme si y avait personne dans la salle, que je jouais toute seule. » (En_F17)

« Au début je suis un peu stressée, mais après je suis contente. » (En_F20)

« Au départ stressée, un peu, mais après dès que ça commence, je suis bien et je joue. » (En_F21)

« Le premier concert ça fait un peu peur parce que c'est le premier, mais après on s'habitue. » (En_M11)

Pour En_M13, le concert est un condensé d'émotions : c'est beaucoup de stress et d'appréhension avant le concert et finalement, un sentiment de liberté tout de suite après. Ces moments, très denses sur le plan émotionnel, « *restent gravés* » dans la mémoire.

« Alors ben à chaque fois, rentrer sur scène, j'ai tout le temps des papillons dans le ventre, voir tout ce public parce que je suis encore, quand même, assez timide fin... pas timide, mais bon j'étais quand même assez gêné de monter sur scène, surtout au Zénith de Pau. [...] mais après, à la fin, je me sens plus libéré, plus libre qu'avant et j'ai beaucoup d'émotions. Fin même le premier concert au Zénith, ben à la fin j'arrêtais pas de pleurer, ça m'a beaucoup ému. [*Ce sont des moments qui*] restent gravés dans mon cœur et dans ma tête. » (En_M13)

Le concert apparaît ici comme une expérience forte et fédératrice : les enfants vivent et partagent un moment riche en émotions. Bien que les émotions décrites puissent être qualifiées de positives ou de négatives, les concerts sont majoritairement cités dans les meilleurs souvenirs. Ils ponctuent l'année, donnent du sens aux apprentissages et permettent de vivre une expérience « hors du commun », hors du quotidien. Dans leur rapport d'étude, Havard Duclos et Lozano (2020) présentent également Démos comme « *une expérience génératrice de fortes émotions positives* » (p. 17). Elles ajoutent que « [*Les émotions les plus fortes et les souvenirs les plus marquants tournent autour du point d'orgue qu'est le concert à la Philharmonie de Paris.* » (p. 17).

Cette expérience émotionnelle forte, partagée entre enfants, mais également avec les intervenants des champs musical et social, participe selon nous à renforcer une identité de

groupe. L'enfant se sent appartenir à une communauté avec lequel il partage une passion pour la musique et avec lequel il vit des expériences inédites.⁷⁴

D'un point de vue théorique, le sentiment d'appartenance à un groupe est un élément central dans le processus de construction identitaire à l'adolescence et « *peut être compris comme l'identification à des groupes ou à des communautés* » (Pilote, 2003, p. 38). En participant activement à des activités collectives, l'adolescent va ainsi développer son sentiment d'appartenance et construire son identité. « *Le sentiment d'appartenance à des groupes sociaux est un concept qui permet de mettre en évidence l'articulation entre les dimensions individuelles et collectives du processus de construction de l'identité.* » (Ibid., p. 38). L'adolescent va ainsi se définir par rapport à son identité individuelle, mais aussi par rapport aux différents groupes auxquels il appartient. Dans son article, Pilote (2003) met en avant cinq catégories de groupes d'appartenance à l'adolescence : la famille, les amis, l'école, les domaines de participation sociale (sport, loisirs, travail, etc.) et les communautés politiques et culturelles. Elle précise que l'appartenance par la participation sociale s'exprime dans la participation à des activités avec d'autres, qui sont choisies, qui ont du sens pour l'adolescent et qui lui procurent du plaisir. « *À ce titre, les interactions qui ont lieu au cours de ces activités ont une influence certaine sur la construction de l'identité des jeunes.* » (Ibid., p. 42). Nous pouvons ainsi supposer que le fait de s'investir à El Camino et de participer de façon active – comme en jouant lors d'un concert – a une influence sur la construction de l'identité de l'adolescent.

Par ailleurs, au-delà de l'expérience émotionnelle et de l'appartenance à un groupe, nous souhaitons souligner une autre dimension qui nous semble particulièrement centrale lors des concerts : les enfants jouent devant et pour un public. Ils reçoivent un retour sur leur apprentissage, des encouragements et des applaudissements, mais aussi une certaine reconnaissance.

« C'est donc au moment de la rencontre entre le spectateur, le créateur et son œuvre, au moment où il y a triangulation entre ces trois éléments, que l'expérience esthétique représente le plus grand potentiel de valorisation et de reconnaissance pour le sujet car en posant et en exposant sa subjectivité, son originalité ou sa volonté à travers sa création artistique, l'individu laisse une trace dans le monde [...]. » (Carosin, 2013, p. 70)

Les concerts peuvent ainsi symboliser l'appartenance de l'adolescent à la « communauté Camino », mais également représenter un « *potentiel de valorisation et de reconnaissance* ». Or, le besoin de reconnaissance est particulièrement prégnant à l'adolescence et il s'exprime à plusieurs niveaux qui peuvent se rapporter « *aux besoins d'existence, d'inclusion, de valorisation et d'individuation* » (Lipiansky, 1998, p. 180). Dans sa quête identitaire, l'individu a en effet besoin de « *se sentir exister aux yeux des autres* » (ibid., p. 180), sentir qu'il a sa place, qu'il fait partie du groupe. Il va ainsi présenter une image positive de lui-même qui pourra être valorisée par les autres. Le besoin de reconnaissance s'exprime

⁷⁴ Cette appartenance est d'ailleurs symbolisée par la tenue de scène, portée par les enfants lors des concerts, à savoir un polo bleu marine avec le logo d'El Camino brodé sur le cœur et un béret jaune. Cette tenue est aux couleurs d'El Camino et le béret est, qui plus est, un symbole béarnais.

aussi « *comme besoin d'individuation, au sens d'être reconnu dans son identité propre, sa singularité et sa différence [...]. Se sentir soi-même c'est éprouver que ce qui nous particularise et nous distingue des autres peut être accepté.* » (Lipiansky, 1998, p. 183). Le besoin de reconnaissance s'exprime donc à différents niveaux et génère « *une dynamique complexe allant de la conformité à la singularité, de la fusion à l'individuation* » (*ibid.*, 184). Le concert est alors un moment où l'adolescent s'exprime et s'affirme en montant sur scène et en s'exposant au regard de l'autre. Il offre au jeune l'opportunité d'exister aux yeux des autres, de se sentir valorisé, mais aussi de faire pleinement partie du groupe.

Enfin, le concert est aussi le moment où les familles peuvent venir voir et écouter leur enfant. Les parents découvrent, à cette occasion, le son de l'orchestre et la place de leur enfant au sein du collectif. Pour certains, c'est même la première fois qu'ils entendent leur enfant jouer⁷⁵. L'activité de leur enfant prend alors un sens différent, une autre dimension au moment des concerts.

Dans une enquête réalisée par l'Institut de Recherche sur les Musiques du Monde (IRMM) pour la Philharmonie de Paris, Maxime Le Calvé (2015) décrit les concerts Démon à la salle Pleyel comme « *une vitrine du projet pour les mécènes et les investisseurs* » (p. 36), mais aussi comme :

« un moment de réussite collective, ainsi qu'un moment dans lequel ils pourront se montrer à leur famille sous un nouveau jour, les impressionner, pour certains une occasion rare d'exister en tant que personne aux yeux de ceux pour qui ils ne sont encore que des enfants. » (*Ibid.*, p. 36)

Le concert est un moyen de montrer une autre facette de soi à ses parents, de s'affirmer devant eux. Les enfants et les adolescents sont alors particulièrement sensibles aux retours de leurs parents, à leurs encouragements. Après les concerts, ils racontent qu'ils sont félicités, mais ils évoquent aussi la fierté de leur entourage et expliquent que cela les motive à progresser. Nous pouvons d'ailleurs supposer que les enfants qui ont des parents investis dans l'aventure El Camino seront également plus investis dans le projet (puisque cela viendrait renforcer leur propre investissement) – nous pensons par exemple aux parents qui participent activement à l'association El Camino Parents, à ceux qui viennent assister aux concerts ou encore à ceux qui accompagnent les enfants lors des sorties. Cette hypothèse rejoint l'analyse de Denault et Poulain (2008) :

« Les parents, en s'intéressant et en s'impliquant dans les activités de loisirs organisées de leur enfant, pourraient aussi renforcer le sentiment de compétence que les jeunes développent dans la pratique de leurs activités. Par conséquent, le plaisir de participer et le désir de poursuivre leur participation seraient augmentés [...]. » (p. 221)

Ils ajoutent que l'implication des parents peut « *envoyer un message d'intérêt et de valorisation à leur enfant face à des habiletés qui sortent du cadre scolaire et qui permettent à l'adolescent de se forger une identité personnelle.* » (Denault et Poulain, 2008, p. 222).

⁷⁵ Pendant les trois premières saisons d'El Camino, les enfants ne pouvaient pas emprunter les instruments de musique. Ce n'est qu'en 2018-2019 que les enfants ont pu apporter leur instrument à la maison, sous certaines conditions.

Cette valorisation des activités extra-scolaires joue un rôle encore plus déterminant pour les enfants qui sont en difficulté à l'école. « *Les loisirs organisés deviennent alors un lieu d'échange positif pour les parents et l'adolescent.* » (*Ibid.*, p. 222). C'est en effet un cadre où le jeune peut à nouveau se sentir compétent et valorisé et où les parents peuvent être fiers de leur enfant.

❖ En résumé...

Au sein d'El Camino, l'adolescent a l'opportunité de multiplier les personnes-ressources avec lesquelles il pourra échanger et qui pourront également l'aider et soutenir la construction de son identité. Il rencontre en effet de nombreuses personnes, enfants et intervenants, qu'il n'aurait certainement pas côtoyées dans un autre contexte. Les ateliers collectifs et réguliers lui permettent également de développer et d'entretenir ses relations amicales, ce qui valide notre sous-hypothèse 5.1.

Cependant, pour aller plus loin, nous nous sommes intéressée à la spécificité des relations développées au sein d'El Camino. Selon nous, ces relations sont singulières car elles s'appuient sur des temps collectifs variés qui font vivre aux adolescents des expériences sociales et relationnelles différentes.

Au sein du pupitre, ils font l'expérience du groupe restreint. Les enfants interagissent dans « l'ici et maintenant » de l'atelier et sont interdépendants. Ils poursuivent un objectif commun, ce qui favorise la solidarité, mais aussi la constitution de normes et de croyances spécifiques au groupe. Dans le cadre de l'atelier, ils développent ainsi des relations tant cognitives qu'affectives.

Lors des *tutti*, les jeunes font l'expérience de l'altérité. Tous les pupitres jouent d'un instrument différent et s'appuient sur des partitions différentes. Cette configuration de groupe va particulièrement activer la problématique identitaire. Les enfants les plus jeunes pourront alors vivre le *tutti* comme une menace pour leur identité, alors que les adolescents, plus avancés dans le processus d'individuation, seront capables de jouer une partie différente tout en appréciant le jeu des autres. Le *tutti* permettrait ainsi de travailler sur la conscience de soi comme être différencié, singulier, mais également semblable à l'autre.

Quant au concert, c'est une expérience émotionnelle intense qui permet de fédérer le groupe et participe à l'histoire commune des membres d'El Camino. Dans ces moments forts en émotions, l'adolescent se sent appartenir à la « communauté Camino », mais il se sent aussi valorisé et reconnu par le public et par ses parents. L'adolescent appartient ainsi à un groupe tout en s'exprimant et en s'affirmant sur scène.

Afin de mettre en perspective nos observations, nous souhaitons rappeler que l'identité de l'individu est double : il possède une identité personnelle et une identité sociale (Delannoy, 2016). En effet, s'il est possible de définir une identité personnelle, l'identité d'un individu se construit nécessairement dans ses rapports avec d'autres individus et groupes sociaux. « *C'est dans le rapport à l'autre que s'élabore le soi.* » (Taboada-Leonetti, 1998, p. 44). L'identité de l'individu se construit et se reconstruit sans cesse dans ses rapports à l'autre et l'autre est ainsi partie intégrante de chacun des individus. La place du groupe et de l'altérité est donc essentielle pour appréhender la construction de l'identité.

À l'adolescence, l'identité sociale prend une place prépondérante puisque le jeune est pris dans de nombreuses interactions sociales avec des agents de socialisation de plus en plus diversifiés. Selon Tajfel (1972), l'identité sociale est liée « *à la connaissance de son appartenance à certains groupes sociaux et à la signification émotionnelle et évaluative qui résulte de cette appartenance* » (p. 292). Les individus cherchent ainsi à atteindre ou à maintenir une identité sociale positive et, pour ce faire, ils tentent d'appartenir à des groupes socialement valorisés (Tajfel, 1972, 1982). En effet, les individus vont s'identifier à différents groupes tout au long de leur vie et ils seront particulièrement attentifs au statut de leur groupe d'appartenance puisqu'ils pensent que les qualités et le statut de ce dernier permettent d'améliorer l'estime et l'image qu'ils ont d'eux-mêmes (Licata, 2007). L'identification au groupe est donc influencée par un besoin de valorisation.

Dans le cas d'El Camino et ses temps d'apprentissage collectifs, l'adolescent va pouvoir s'appuyer sur les autres, développer des liens d'amitié, mais aussi mettre en œuvre le principe d'altérité en se confrontant à la différence. Cette expérience va favoriser son sentiment d'appartenance à un groupe, un groupe socialement reconnu et valorisé⁷⁶. Il pourra ainsi se sentir lui-même valorisé, se sentir exister aux yeux des autres et se présenter sous un autre jour à ses parents.

El Camino permettrait ainsi de multiplier les personnes-ressources pour les adolescents, mais participerait également au développement d'une identité sociale positive. Et cette dernière est inextricablement liée à l'identité personnelle de l'individu. En ce sens, El Camino est bien une ressource pour l'adolescent et sa construction identitaire.

« L'univers artistique et culturel constitue un espace de socialisation et de construction des identités pour les jeunes, qui crée des affinités. Les adolescents trouvent dans les biens culturels de quoi affirmer leur goût, leur identité et leur place dans la communauté de pairs [...]. » (Dahan *et al.*, 2020, p. 226)

⁷⁶ La plupart des enfants ne perçoit très certainement pas la valorisation qui se joue au niveau social dans le fait de jouer au sein d'un orchestre symphonique. Ils vivent néanmoins une valorisation très directe et concrète lors des concerts : le public vient en nombre, ils sont applaudis, félicités, etc. Leur entourage (famille ou encore professeur des écoles) qui a davantage conscience de l'image véhiculée par l'orchestre et du public présent peut également valoriser leur investissement à El Camino et renforcer la représentation positive du groupe.

2.2/ De nouvelles ressources personnelles : une autre sphère d'expériences

Les ressources personnelles sont liées à l'expérience des transitions antérieures. Plus les adolescents sont confrontés à différentes sphères et plus ils seront capables d'appréhender et de s'adapter à de nouvelles situations, mais aussi de chercher les ressources nécessaires pour évoluer dans un nouvel environnement. En ce sens, El Camino représente une expérience nouvelle, bien différente du quotidien que vivent les adolescents à la maison et à l'école. Nous pouvons supposer qu'apprendre la musique à El Camino pourra ainsi enrichir les ressources personnelles de l'adolescent en le confrontant à une situation inédite, de nouvelles personnes, et de nouveaux lieux. Il devra ainsi développer de nouvelles compétences et représentations. Zittoun (2012b) souligne d'ailleurs « *l'importance, pour les jeunes, des explorations de sphères d'expériences diverses dans lesquelles ils peuvent s'engager et qui font sens pour eux.* » (p. 28). Dans un autre article, elle explique :

« En effet, non seulement les adolescents se développent mais en plus, ils traversent quotidiennement de nombreuses sphères d'expérience (l'école, les loisirs, la maison, etc.). Dans chacune de ces sphères, certains aspects de la personne sont mis en évidence et reconnus par les autres, certaines compétences sont demandées ou valorisées et les expériences corporelles et émotionnelles sont suscitées et plus ou moins pensées. » (Zittoun, 2012a, p. 2)

Plus les adolescents sont confrontés à des sphères d'expériences variées et plus ils pourront explorer les différentes facettes de leur identité, utiliser diverses compétences et vivre de nombreuses expériences corporelles et émotionnelles. Mais en quoi El Camino est-il une nouvelle sphère d'expériences ? Quelle(s) spécificité(s) peut avoir El Camino par rapport à d'autres sphères d'expériences ? Pouvons-nous considérer que cette expérience permet de développer de nouvelles ressources personnelles ? Quels sont ses effets sur le développement des adolescents ?

2.2.1/ Une expérience inédite : nouvelles compétences, nouvelles personnes et nouveaux lieux

El Camino rassemble des enfants issus principalement de deux priorités de Pau (Saragosse et Ousse-des-bois), qui n'ont jamais joué de musique et ne sont pas familiarisés avec les codes de l'orchestre et la musique savante. En ce sens El Camino se distingue des autres activités extra-scolaires des enfants (foot, rugby, danse, etc.). En effet, le foot et le rugby, par exemple, sont très médiatisés. Les jeunes qui commencent ces sports arrivent avec des représentations, des connaissances (ils connaissent les règles du jeu, le nom des joueurs internationaux, ils portent les maillots de leur équipe favorite...) et une pratique antérieure (ils y ont déjà joué dans la cour de récréation ou avec les copains du quartier). Ils démarrent donc avec des connaissances et un niveau différents. *A contrario*, à El Camino, les enfants partent sur un pied d'égalité : c'est une activité totalement nouvelle dont ils ne connaissent pas les

codes et dont ils n'ont pas de représentation précise (ils ont peu de représentations de l'orchestre, mais aussi des instruments). Ils se lancent donc, littéralement, dans une aventure nouvelle dont ils découvrent les codes ensemble. En tant qu'expérience inédite, El Camino permet alors de développer de nouvelles compétences, de rencontrer de nouvelles personnes et de découvrir de nouveaux lieux.

2.2.1.1/ Expérience de réussite et développement de nouvelles compétences

El Camino peut être vécu comme une expérience positive, voire de réussite, pour plusieurs élèves qui se découvrent de nouvelles compétences et de nouvelles capacités pour apprendre. Dans les entretiens, tous les enfants précisent ainsi qu'ils ont appris à jouer d'un instrument, ils ont fait des progrès techniques, ils ont découvert de nombreux morceaux et ont appris à jouer en orchestre.

« Ah ben j'ai appris déjà à jouer d'un instrument, plus les notes... après j'ai appris comment on devait jouer tous ensemble avec l'orchestre, écouter le chef ce qui n'est pas trop facile [...]. » (En_F8, 2019)

Selon En_M16, l'expérience au sein d'El Camino peut être positive pour certains enfants qui se découvrent des compétences insoupçonnées. Cela peut donner une nouvelle perspective, une alternative aux enfants qui sont, par exemple, en échec scolaire. En effet, jouer en orchestre demande des compétences spécifiques et un enfant qui n'est pas « bon élève » peut en revanche réussir au sein de l'orchestre.

« C'est un projet innovant, c'est bien pour l'éducation des enfants parce que comme ça, s'ils n'y arrivent pas à l'école et beh ils peuvent faire un autre truc, par exemple du violon. Ils peuvent réussir dans quelque chose. » (En_M16)

Il nous semble également important de souligner que l'apprentissage d'un instrument est un processus particulièrement complexe puisque le fait de jouer d'un instrument et de jouer en orchestre fait appel à des compétences spécifiques et multiples. L'acquisition de ce savoir-faire a un potentiel de valorisation d'autant plus important pour les jeunes.

De façon générale, les intervenants du champ musical constatent également les progrès musicaux et techniques des jeunes.

« Ils ont un bon niveau d'instrumentiste ! Ça c'est très important aussi ! » (Mu_F1)

« Et l'évolution ben oui, oui c'est clair que les gamins, ils sont quand même capables de jouer... Au départ les premiers morceaux c'était deux morceaux de deux minutes, à l'unisson... donc là on n'est plus à ça quoi ! C'est-à-dire ils lisent une partition, ils ont chacun une partie différente, ils peuvent jouer un truc quand ils entendent autre chose etc., faire un truc rythmique enfin... Donc ouais, y a... y a une très grande évolution. » (Mu_F4)

Pour la grande majorité des enfants, ils ont observé de nombreux progrès : ils sont capables de jouer des morceaux plus longs, plus complexes, avec des parties différentes et ils

se sont approprié leur instrument. Ils évoquent également une plus grande concentration et une capacité de travail plus importante en atelier.

« Ben ils sont beaucoup plus concentrés, ils sont beaucoup plus à l'écoute [...]. » (Mu_M1)

« C'est-à-dire que moi quand j'ai commencé à faire mes cours, quand ils travaillaient 20 minutes, c'était le bout du monde ! Alors après, il fallait jongler pour, justement, continuer à faire de la musique ou apprendre autre chose. Maintenant, on fait une heure de musique. Y a quasiment plus, y a très peu de discipline maintenant. » (Mu_M4)

« Y a des gros changements pour certains oui. Des enfants qui n'arrivaient pas du tout à rester en place sur une chaise et à se concentrer, au bout de 15 minutes c'était fini quoi, c'était le grand max et à la fin... à la fin voilà, ils enchaînaient des morceaux, enfin c'est le jour et la nuit quoi, c'est vraiment une heure de cours ou 1h30 de cours sans problème quoi sans... sans sourciller. » (Mu_F12)

Les enfants ont gagné en capacité de travail : ils semblent plus concentrés et à l'écoute. Au départ, ils ne pouvaient pas rester attentifs tout au long de l'atelier et il fallait régulièrement changer d'exercice, proposer « *autre chose* », faire de la « *discipline* » alors que maintenant, la musique peut prendre sa place et les enfants « enchaînent les morceaux » sans difficulté.

Apprendre à jouer de la musique au sein d'El Camino favorise ainsi l'acquisition de nombreuses compétences – des compétences purement techniques, liées à l'instrument et à la musique, et des compétences de travail telles que la concentration et l'écoute. Ce constat rejoint la définition du concept de compétence. Durand (2015) retrace l'histoire de la théorie de ce concept et dégage finalement trois dimensions génériques de la compétence : la connaissance (le savoir), la pratique (le savoir-faire) et les attitudes (le savoir-être). Appliquée à El Camino, cela pourrait se traduire ainsi :

Tableau 14

Les trois types de compétences développées à El Camino par les enfants

Type de compétences	À El Camino
Connaissance (savoir)	Répertoire de musique classique, composition d'un orchestre, bases de solfège...
Pratique (savoir-faire)	Compétences techniques spécifiques à l'instrument, déchiffrage d'une partition...
Attitude (savoir-être)	Attitude propice à l'apprentissage (concentration, écoute, respect du groupe et de l'intervenant, etc.), codes de l'orchestre...

Dans leur ouvrage, Brym et Lie (2010) expliquent l'importance des activités parascolaires pour acquérir de nouvelles « *compétences concrètes* », découvrir ses « *capacités physiques, affectives et sociales* » et développer ainsi son identité.

« Les activités parascolaires sont importantes pour le développement de la personnalité. Elles sont l'occasion pour les élèves d'acquérir des compétences concrètes et, ce faisant, de mieux comprendre le monde et la place qu'ils peuvent y prendre. Aujourd'hui, les élèves ont souvent de la difficulté à relier les matières scolaires aux préoccupations de leur vie. Les activités théâtrales, musicales et sportives parviennent souvent mieux à fournir un cadre de travail à l'intérieur duquel les élèves peuvent développer leur identité, parce qu'il s'agit d'activités concrètes régies par des règles claires. La participation aux entraînements et aux parties d'une équipe sportive, la maîtrise d'un instrument ou les répétitions et les représentations théâtrales permettent aux élèves de découvrir leurs capacités physiques, affectives et sociales, de même que leurs limites, de savoir de quoi ils sont faits, et ce qu'ils peuvent et ne peuvent pas accomplir. Ce sont des activités dont les adolescents ont besoin pour se développer sainement. » (Brym et Lie, 2010, p. 83)

Denault et Poulin (2008) vont dans le même sens. Selon eux, les activités de loisirs organisées permettent aux jeunes qui y participent d'explorer des intérêts autres que scolaires, relever des défis et vivre des expériences de réussite. Ils peuvent également y acquérir et développer « *des habilités sociales, physiques et cognitives généralisables à d'autres contextes.* » (p. 213).

Ce dernier point paraît en effet se vérifier à El Camino puisque les changements observés dans les ateliers semblent avoir des répercussions dans d'autres domaines. Certains intervenants du champ musical rapportent ainsi les propos des professeurs des écoles avec lesquels ils ont pu échanger de façon informelle sur leurs élèves communs.

« Et après plus précisément, il y a certains tempéraments où là c'est carrément des instituteurs ou des parents qui sont venus me voir en me disant : "mais ça a révolutionné et changé complètement mon enfant à plein de niveaux quoi". Que ce soit au niveau de la curiosité, de l'apprentissage, ils retrouvent un goût d'apprentissage donc ça c'est quand même génial pour eux quoi. Et pour d'autres, c'est plus d'intégration. Ils étaient un peu le vilain petit canard à l'école et tout d'un coup, ben ils se sont sentis bien dans un groupe et puis ça... ça a eu des répercussions à l'école, significatives quoi. » (Mu_F5)

« Mais pareil, c'est sa maîtresse la première qui est venue me voir en me disant : "vous lui avez redonné le goût d'apprendre". [...] Être content d'apprendre quelque chose [...]. » (Mu_F5)

Certains enfants ont ainsi (re)trouvé l'envie d'apprendre, ils sont plus curieux et pour d'autres, cette expérience a eu des effets sur leur intégration à l'école. À El Camino, ils ont vécu une expérience d'apprentissage collectif positive, différente de celle de l'école, et les nouvelles compétences acquises dans ce cadre semblent ensuite transférables dans d'autres contextes (scolaire, mais aussi social et familial).

Si l'acquisition de nouvelles compétences a un effet sur le développement de l'adolescent, nous pouvons également supposer qu'elle en aura sur la façon de se percevoir. En effet, le jeune peut se sentir compétent, capable d'apprendre de nouvelles choses et d'entreprendre de nouveaux projets. D'après de nombreux auteurs, c'est d'ailleurs ce sentiment qui influence le plus l'action.

Bandura (cité par Vianin, 2006), par exemple, parle du « *sentiment de compétence* » ou du « *sentiment d'auto-efficacité* ». Ce sentiment correspond à « *la perception de son efficacité personnelle et la conviction subjective qu'a l'élève de sa capacité à réussir* » (p. 43). C'est le fondement de la motivation et de l'action. Ces deux dimensions sont d'ailleurs imbriquées :

« [...] l'auto-efficacité est fortement reliée à la motivation dans la mesure où elle participe tant à l'engagement initial dans une activité, à la définition des buts, à l'effort fourni pour atteindre ces buts, qu'à la persistance devant les difficultés rencontrées pour réaliser un but. » (Meyer et Verlhac, 2004, p. 120)

Pour le dire autrement, les « *croyances des individus en leur efficacité influent sur pratiquement toutes leurs activités : comment ils pensent, se motivent, ressentent et se comportent.* » (Lecomte, 2004, p. 60). Ainsi, pour qu'un fonctionnement soit efficace il nécessite à la fois des aptitudes et des compétences, mais aussi « *des croyances d'efficacité pour bien les utiliser* » (*ibid.*, p. 60). Le niveau initial de compétences influe donc sur les performances obtenues, « *mais son impact est fortement médiatisé par les croyances d'efficacité personnelle* » (*ibid.*, p. 60).

Harter (1999) met également l'accent sur le caractère central du sentiment de compétence dans le processus d'apprentissage. La perception de la compétence par l'enfant va en effet avoir un impact sur l'intérêt qu'il porte à une activité et les tentatives ultérieures de maîtrise qu'il va mettre en œuvre. L'engagement ou l'évitement des activités d'apprentissage dépendent alors fortement du sentiment de compétence. En effet, les individus s'investissent rarement dans une activité qu'ils n'estiment pas être capables de réaliser et ils se désintéressent généralement des activités dans lesquelles ils se sentent peu efficaces (Galand et Vanlede, 2004).

À l'adolescence, ce « concept de soi » positif est particulièrement important pour atteindre la réalisation de soi. Guichard et Falbierski (1994) expliquent que l'adolescent doit pouvoir :

« se représenter comme sujet détenteur d'un certain nombre de qualités personnelles, de compétences, de savoirs, de savoir-faire, de capacités (ou comme en train de les acquérir) pour être à même, [...] de penser son avenir en termes de projet ou carrière. » (p. 431)

Développer de nouvelles compétences et se sentir compétent auraient donc un effet sur le développement de l'identité, mais également sur l'action, la motivation et sur la capacité à se projeter dans l'avenir.

Dans les discours des adolescents et des intervenants du champ musical, nous retrouvons ainsi de nombreux éléments qui semblent confirmer cette hypothèse. En développant de nouvelles compétences et en se sentant efficace, le jeune gagne en confiance en soi et ose davantage, dans différents domaines. Plusieurs enfants se décrivent alors comme moins timides, plus ouverts, depuis qu'ils sont à El Camino.

« Parce qu'avant j'osais pas trop faire les choses, j'osais pas... Je ne sais pas, y avait des choses que j'osais pas faire, maintenant j'ose plus qu'avant. » (En_F2)

« [...] ça m'a donné plus confiance en moi. » (En_M8)

« [...] je suis devenu plus ouvert aux gens parce qu'avant j'étais vraiment très timide, fin j'arrivais pas trop à communiquer, fin même en classe, répondre à des questions oralement c'était compliqué, mais avec le temps ben on s'y fait et voilà. » (En_M13)

« [...] je suis toujours timide, mais je suis moins timide qu'avant grâce aux concerts. » (En_F15, 2019)

« Par exemple, quand on a fait le théâtre [*dans le cadre du conte musical*], j'étais vraiment timide tout ça, je me rappelle que j'avais tellement mal au ventre, je ne voulais plus monter sur scène. Finalement je l'ai fait et c'était vraiment incroyable et j'ai appris à, à surmonter mes peurs on va dire. » (En_F3, 2019)

Les concerts et les représentations ont donné confiance aux enfants. Ils ont appris à jouer sur scène, devant un public, à surmonter leurs peurs et ils sont fiers d'eux-mêmes. Ces expériences leur ont donné confiance en eux. En_F2 et En_M13 observent d'ailleurs que cette confiance a pu être transférée dans d'autres sphères comme l'école : ils prennent davantage la parole et ont moins peur de s'exprimer à l'oral, de poser des questions.

Les intervenants du champ musical ont également constaté ce changement : ils définissent les enfants comme « *plus ouverts* », « *plus extravertis* », « *plus confiants* ».

« On a aussi des enfants qui sont très, très, très réservés ou très timides et qui n'osent pas parler devant les autres [...], qui ont peur des autres. Voilà. Donc, c'est ce qu'on travaille aussi et on a des résultats. Moi, personnellement, y a des résultats vraiment très, très intéressants dans la classe, oui. » (Mu_F1)

« Les changements ? Au niveau de l'ouverture des enfants extrêmement introvertis qui ne disaient pas un mot, qui maintenant sont complètement ouverts [...]. » (Mu_M4)

« Pour beaucoup d'entre eux, la plupart même, ce qu'ils ont beaucoup gagné, c'est la confiance en eux. Et pour la construction d'un enfant et même d'un adulte ou d'un pré-ado, de tout ce qu'on veut c'est... c'est quand même très, très, très important, me semble-t-il. » (Mu_F5)

En évoquant les enfants au cas par cas, les intervenants du champ musical donnent également des exemples d'enfants chez qui ils ont observé une « *métamorphose* » (Mu_M4), voire une forme de « *thérapie* » depuis qu'ils jouent de la musique dans le cadre d'El Camino.

« Mais elle, elle a évolué, c'est incroyable quoi. Elle ne pouvait pas dire un mot, elle se recroquevillait et là elle est droite et elle parle et elle participe, c'est vraiment... Moi là, je vois, je vois une thérapie là. » (Mu_F1)

« [...] j'ai vu un petit garçon très timide, très réservé, du mal à parler, presque à bégayer de peur de dire des bêtises ou de prendre la parole, alors lui s'ouvrir aussi, commencer à s'amuser avec

les copains, à partager des choses, à rigoler aux petites bêtises alors qu'il était presque un peu choqué. » (Mu_F5)

« Alors chez [En_M8], on a beaucoup d'évolution aussi, au niveau extériorisation des choses parce que du coup, il était très, très timide en arrivant, introverti, maintenant on arrive à le faire chanter un peu, à lui faire bouger un peu le corps, il s'est vachement... extraverti quoi, on va dire, donc c'est chouette. » (Mu_F6)

« [...] elle a pris de l'assurance, tu vois voilà aussi, elle s'affirme davantage, elle se permet des petites réflexions, sympathiques hein, mais tu vois voilà, elle est... Avant, elle était dans son coin, elle bougeait pas, là maintenant, elle s'affirme quoi, voilà. » (Mu_M1)

« [...] toujours un peu dans la masse, rien qui sort du lot et tout, et puis tout d'un coup ben la musique ça marche bien, voilà, la confiance en lui et puis tout à coup il brille. Enfin voilà ou en tout cas, intéressé par quelque chose et puis se sentir grandi par ça. [...] il se retrouve dans quelque chose et s'épanouit dans quelque chose quoi. » (Mu_F5)

Ils parlent ainsi d'assurance, d'affirmation de soi, de confiance. Les enfants participent davantage à la vie du groupe, ils s'expriment, bougent leur corps, s'affirment et s'épanouissent dans un nouveau domaine. Cette ouverture vers le monde et les autres semble d'ailleurs aller de pair avec une ouverture du corps. Plusieurs intervenants du champ musical constatent une liberté de mouvement plus importante et une posture plus ouverte chez des enfants qui étaient très réservés. Ils soulignent également une évolution de l'expression des enfants à travers leur instrument. Ils jouent plus fort et s'affirment dans leur façon de jouer.

« Et puis alors là récemment, une ouverture de ce corps, au-delà de son esprit, c'est-à-dire que maintenant, avec les petites chorégraphies qu'on s'amuse à faire, et ben il participe alors qu'il était un peu comme dans une camisole dans son corps, on le sentait un peu étriqué et là "boum", ses épaules se sont ouvertes, on sent, ouais... on sent qu'il se sent bien en fait. » (Mu_F5)

« [...] c'est quand même une petite fille qu'on n'entend jamais, par contre au niveau [de l'instrument], elle s'est vraiment ouverte parce que elle était avec [l'instrument], comme elle est à l'extérieur alors que là, elle s'est vachement ouverte, elle souffle dans [son instrument], elle a passé le cap de la timidité à l'instrument, voilà. » (Mu_F6)

« Au début il était comme ça sur sa chaise, avec les jambes toutes croisées, comme un tic chez lui, qui ne savait pas s'installer autrement que recroquevillé, donc je ferme tout, les jambes, voilà. Aujourd'hui c'est pas les deux pieds par terre, mais il est au fond de sa chaise, il est ouvert. » (Mu_F10)

« [...] je trouve qu'elle a pris beaucoup plus assurance qu'avant. Avant quand elle jouait, on n'entendait pas du tout... [...]. Voilà maintenant elle a repris confiance en elle, elle joue plus fort parce qu'elle avait peur de jouer tout le temps faux. » (Mu_F12)

Pour reprendre les termes de Mu_F5, à l'« *ouverture de l'esprit* » s'ajoute l'« *ouverture du corps* ». Les enfants se redressent, décroisent leurs jambes, ouvrent leurs épaules, voire participent à des chorégraphies. Au niveau de l'instrument, on les entend : ils jouent plus fort (quitte à se tromper) et ont « *passé le cap de la timidité à l'instrument* » (Mu_F6).

El Camino pourrait ainsi avoir un effet positif sur la confiance en soi des adolescents, ce qui viendrait confirmer l'influence du projet sur la façon de se percevoir et, par conséquent, sur l'action. Développer son sentiment de compétence, s'affirmer davantage apparaît ainsi lié à plusieurs dimensions du projet. Les enfants développent de nouvelles compétences dans le cadre d'El Camino (connaissances, pratiques et attitudes), ils peuvent ainsi se sentir capables d'apprendre de nouvelles choses et retrouver le goût de l'apprentissage. Progressivement, ils développent également leur sentiment d'appartenance à un groupe. Groupe au sein duquel ils peuvent trouver du soutien, s'affirmer et finalement trouver leur place. Pour finir, les concerts sont des moments où ils se sentent valorisés et fiers d'eux-mêmes. Ces diverses expériences de maîtrise et de succès vont alors particulièrement nourrir le sentiment d'auto-efficacité de l'enfant (Lecomte, 2004).

Ces différents éléments viennent corroborer ceux mis en évidence dans le cadre d'autres recherches sur les dispositifs d'éducation musicale à vocation sociale. Dans le dispositif Démos, selon Serra (2019), « *l'estime de soi et la confiance en soi [...] sont très tôt encouragées par des outils de pédagogie collective amenant les enfants à prendre conscience de leur rôle dans un ensemble musical et à s'en trouver ainsi valorisés.* » (p. 106). Dans une recherche sur El Sistema au Canada, l'amélioration de l'estime de soi et de la confiance serait liée à la valorisation de l'orchestre et à la fierté que les enfants ressentent lorsqu'ils jouent avec leurs pairs (Nemoy et Gerry, 2015).

Tous ces éléments participent ainsi au sentiment de confiance et de compétence des jeunes, ce qui n'est pas sans conséquence sur leur développement. En effet, Pinto, Gatinho, Tereno et Veríssimo (2016), en citant Cassidy (1990), rappellent que les sentiments et les croyances de chacun sur soi-même jouent un rôle déterminant dans le développement des individus.

2.2.1.2/ Rencontres inédites et multi-appartenance

Nous l'avons vu précédemment, en participant à El Camino, les jeunes font de nombreuses rencontres qu'ils n'auraient certainement pas faites dans un autre contexte. Ils rencontrent des enfants résidant dans d'autres quartiers, scolarisés dans d'autres écoles. Ils n'ont pas tous le même âge, ni le même niveau social. Par ailleurs, ils développent aussi des relations privilégiées avec les intervenants des champs musical et social qui sont d'une autre génération et globalement issus d'une sphère sociale différente. Ces intervenants peuvent devenir des adultes de référence, avec lesquels ils peuvent échanger et qu'ils peuvent solliciter en cas de besoin. Toutes ces rencontres participent à définir El Camino comme une nouvelle sphère d'expériences pour l'adolescent. Dans ce cadre, il peut élargir son réseau social mais également expérimenter de nouveaux rôles et mettre en avant d'autres facettes de son identité.

En effet, si le champ des possibles s'ouvre à l'adolescence, le jeune doit apprendre à se situer dans différents milieux et les scènes de socialisation se multiplient. Il peut être « fils ou fille de » dans le cadre familial, « élève » dans le cadre scolaire et « copain/ copine » dans son groupe de pairs. « *Sur ces scènes, parfois contradictoires, les loisirs et pratiques culturelles*

sont autant d'éléments permettant de se positionner et de se construire. » (Détrez, 2014, p. 10). Les pratiques culturelles deviennent ainsi une nouvelle scène de jeux, un terrain d'expérimentation et de négociation des places, hors du contexte familial et scolaire. Les pratiques culturelles sont alors des espaces de rencontres où s'éprouve le désir d'autonomie et de distinction.

« Les pratiques artistiques et culturelles offrent ainsi, particulièrement aux adolescents, des appuis pour expérimenter et construire des identités, des postures, des goûts, s'affirmant à la fois individuellement et collectivement, au sein de la famille, de l'école, des pairs et la collectivité. » (Dahan, 2015, p. 2)

Les pratiques culturelles participent ainsi à la construction de l'identité et permettent à l'adolescent de se positionner autrement. En outre, la diversification des centres d'intérêt et des activités à l'adolescence présente de nombreux avantages en favorisant les rencontres, mais aussi la « *multiappartenance* », c'est-à-dire le fait d'« être à la croisée de plusieurs groupes de socialisation » (Céroux et Crépin, 2013, p. 63). À l'adolescence, l'influence des pairs est de plus en plus importante, mais elle peut également se révéler tyrannique. L'adolescent souhaite se distinguer de sa famille en se rapprochant de son groupe de pairs, mais cette nouvelle identification à un groupe s'accompagne aussi d'un « *autre système de contraintes et de codes souvent normatifs* » (Détrez, 2014, p. 12), pouvant conduire à l'inclusion ou à l'exclusion du groupe. Appartenir à plusieurs groupes permet ainsi aux adolescents de « *se ménager des marges de manœuvre lorsque les injonctions d'un groupe se font trop pressantes* » (Céroux et Crépin, 2013, p. 63). Ces auteurs ajoutent :

« L'appartenance des adolescents à de multiples groupes de socialisation aux logiques différentes de fonctionnement (l'équipe sportive, le groupe de musique, les copains d'école, la famille) peut produire des effets cumulatifs, de compensation ou contradictoires. En cela, la multiappartenance n'est évidemment pas spécifique aux adolescents ; ce qui l'est davantage c'est l'importance qu'elle revêt à un âge de la vie auquel s'effectue une "actualisation de soi", sorte de synthèse sélective des réseaux de socialisation et d'influences diversifiées et contradictoires, hétérogènes, changeantes. » (*Ibid.*, p. 63)

Dans cette période de construction identitaire, appartenir à plusieurs groupes permet ainsi d'expérimenter différents rôles, de se développer à partir d'influences multiples et d'actualiser son Soi. L'adolescent peut également remettre en question les normes et valeurs acquises dans son groupe de socialisation primaire et tendre ainsi vers l'individuation.

Ce besoin de diversité, de « multi-appartenance⁷⁷ », rejoint la réflexion de Maalouf (1998) sur l'identité. D'après lui, réduire l'identité à une seule appartenance « *installe les hommes dans une attitude partielle, sectaire, intolérante, dominatrice* » (p. 38) alors qu'à l'inverse, lorsqu'une identité s'appuie :

« sur des appartenances multiples, il n'y a plus seulement "nous" et "eux" : il y a des nuances, des points communs partagés avec chacun et en même temps, on est jamais tout à fait le même que l'autre, même s'il fait partie de notre communauté de référence. » (Maalouf, 1998, p. 39)

⁷⁷ Nous écrivons « multi-appartenance » avec un tiret pour plus de lisibilité.

Nous ne développerons pas davantage ce point puisque la partie précédente se centre exclusivement sur la dimension sociale et que les relations spécifiques qui se créent au sein d'El Camino y sont détaillées, mais nous pouvons constater à quel point le fait d'appartenir à une nouvelle sphère sociale peut être enrichissante pour l'adolescent et son développement. Cette sphère sociale, qui se distingue des groupes d'appartenance du quartier ou de l'école, lui permet de découvrir de nouveaux codes sociaux, d'autres façons d'être et de faire. Selon Chevallier (1994), le pluralisme des appartenances peut d'ailleurs être considéré comme « *un facteur d'émancipation pour les individus* » (p. 6) puisque cela permet de se ménager des marges de liberté par rapport à son groupe d'appartenance. En outre, les intervenants d'El Camino, par l'hétérogénéité de leur parcours et de leur formation, favorisent également une diversité de rencontres avec les adultes. Rencontrer de nouvelles personnes et diversifier les groupes d'appartenance des jeunes participent ainsi au fait d'appréhender El Camino comme une sphère d'expériences inédite.

2.2.1.3/ Découverte de lieux culturels et appropriation de la ville

Le projet El Camino s'inscrit dans un territoire. Il est directement lié à la politique de la ville et prend place dans le quartier Saragosse, un quartier prioritaire de Pau (Annexe 18). En outre, en participant à ce projet, les enfants ne vont pas seulement à la « maison Camino » : ils prennent le bus quotidiennement, ils donnent de nombreux concerts à travers la ville (voire au-delà), ils participent à des stages (pendant les vacances scolaires) durant lesquels diverses activités sont proposées « hors les murs ». El Camino peut ainsi permettre aux enfants de découvrir Pau autrement et de faire de nouvelles expériences de la ville. Il s'agit là autant d'un élargissement de leur territoire que d'une approche différente de la ville qui les conduit à découvrir des lieux qui ne font pas partie de l'horizon socio-spatial de leur groupe. La dimension spatiale du projet est donc aussi importante à prendre en compte pour appréhender El Camino comme une nouvelle sphère d'expériences.

À la fin du premier entretien, nous avons donc demandé aux enfants de citer les lieux qu'ils fréquentent régulièrement, puis de citer les lieux qu'ils ont découverts avec El Camino. Nous allons ici présenter deux tableaux pour donner une idée des lieux cités. Nous avons précisé le nombre d'enfants qui les avaient évoqués dans leur entretien, mais nous tenons à souligner que ces chiffres sont simplement illustratifs. En effet, afin d'éviter tout présupposé, nous n'avons pas souhaité partir d'une liste préétablie et, comme les lieux sont cités spontanément par les jeunes, certains ont pu être oubliés au moment de l'entretien. Par exemple, seuls trois enfants déclarent avoir découvert le Palais Beaumont grâce à El Camino alors que nous savons par ailleurs qu'ils sont bien plus nombreux à avoir fréquenté ce lieu pour la première fois avec El Camino.

Tableau 15*Les lieux que les enfants disent fréquenter régulièrement*

N°	Lieux fréquentés régulièrement	Nb enfants
1	Chez soi, « la maison »	40/40
2	École/collège	40/40
3	El Camino	40/40
4	Lieu d'activité en club (piscine, stade, salle de danse...)	27/40
5	Magasins et supermarchés (Leclerc, Carrefour, Lidl...)	14/40
6	Chez la famille (grands-parents, oncles et tantes)	13/40
7	Parc	10/40
8	MJC et centre social (Les Fleurs, Berlioz, le CLAE, les Bleuets...)	6/40
9	Chez des amis	5/40
10	Centre-ville	5/40
11	Médiathèque, bibliothèque	4/40
12	Piscine (hors club de natation)	3/40

Chaque enfant déclare fréquenter quatre à sept lieux de façon régulière. Ils citent leur maison, l'école, le lieu des activités extra-scolaires (El Camino et autres), mais aussi les supermarchés, les lieux d'habitation de leur famille et de leurs amis, les parcs, les MJC et centres sociaux, le centre-ville de Pau et enfin, à la marge, la médiathèque et la bibliothèque, ainsi que la piscine municipale.

Concernant les lieux découverts grâce à El Camino, les enfants citent entre un et cinq lieux. Seuls quatre enfants affirment ne pas avoir découvert de lieux avec El Camino.

Tableau 16*Les lieux que les enfants disent avoir découverts avec El Camino*

N°	Lieux découverts avec El Camino	Nb enfants
1	Quartier El Camino	25/40
2	Le Zénith	17/40
3	Stade du Hameau	15/40
4	Théâtre Saint-Louis	14/40
5	Philharmonie de Paris (et autres salles parisiennes)	14/14*
6	Coulisses du Zénith	6/40
7	Stade d'eaux-vives	5/40
8	Autres écoles et collèges de la ville (Les Fleurs, Nandina Park, Pierre Emmanuel...)	5/40
9	Palais Beaumont	3/40
10	Quartier Saragosse/Ousse-des-bois	2/40
11	Musée de la mer (Biarritz)	2/40
12	Montagne	2/40

***À noter** : lors du premier entretien, les enfants n'étaient pas encore allés à la Philharmonie de Paris. Tous les adolescents interrogés lors du second entretien (soit 14 adolescents) ont en revanche cité la Philharmonie de Paris parmi les lieux découverts.

Pour les lieux découverts, les enfants évoquent le quartier d'El Camino et plusieurs lieux où ils ont joué en concert. Ces derniers peuvent être des lieux culturels (comme le Zénith, le théâtre Saint-Louis, la Philharmonie de Paris ou encore le Palais Beaumont) ou des lieux qui ne sont pas initialement prévus pour la musique, mais où ils ont joué dans le cadre d'un événement (le Stade du Hameau et le Stade d'eaux-vives par exemple). Ils évoquent également d'autres écoles et quartiers de Pau (comme les quartiers Saragosse et Ousse-des-bois) – soit parce qu'ils y ont joué dans le cadre des fêtes de quartier, soit parce qu'ils ont repéré de nouveaux lieux grâce à leur trajet en bus. Les deux bus d'El Camino suivent en effet deux itinéraires différents où chaque bus dessert quatre écoles avant de s'arrêter à El Camino. Enfin, quelques enfants citent également le Musée de la mer et la montagne, découverts lors des stages organisés pendant les vacances scolaires.

Les enfants ont donc découvert de nombreux lieux avec El Camino : des lieux culturels, mais également des quartiers de Pau. Ils ont ainsi le sentiment de mieux connaître leur ville.

« [...] j'apprécie parce qu'au moins on découvre autre chose que nos endroits habituels. » (En_F8)

« Oui parce qu'on va à plusieurs endroits quand même, que je ne connaissais pas. Maintenant je connais Pau comme si Pau c'était ma poche. Si je me perds je sais par où je dois passer, par quel chemin. Si un jour, par exemple, je rate le bus et que vous, vous allez, par exemple, au Zénith ou au théâtre Saint-Louis, fin des trucs comme ça, je saurais où je peux aller moi-même avec ma carte de bus. » (En_F10)

« [...] je connais maintenant plusieurs endroits, comparé à avant où j'allais souvent dans les mêmes endroits. » (En_F20)

« Fin y a tous les lieux là où on a fait les concerts. Fin je ne les connaissais pas bien avant, mais du coup maintenant je les connais bien. » (En_F12)

Sortir de son quartier, s'approprier sa ville et pouvoir se déplacer dans un territoire de plus en plus large n'est pas sans conséquence pour l'adolescent. En effet, en géographie sociale ou en sociologie urbaine, plusieurs auteurs posent l'hypothèse de l'existence de liens dynamiques entre espace et socialisation, en particulier à l'adolescence (Devaux, 2013 ; Devaux et Oppenchaim, 2012, 2017 ; Kokoreff, 1994 ; Oppenchaim, 2017).

Durant l'enfance, l'apprentissage des espaces urbains et des pratiques associées est fortement lié aux parents et à leurs propres pratiques et représentations de l'espace. Pour Breviglieri (2007), la spatialité de l'enfance est essentiellement une « *spatialité d'attache* », fondée sur un monde familial. Cette spatialité contraste « *avec l'espace projectif et représentationnel du domaine public dont la dimension est objective et moralisée.* » (Ibid., p. 99). L'adolescent doit ainsi passer « *d'une spatialité d'attache à une spatialité d'implication morale* » (ibid., p. 99). En outre, l'autonomie grandissante des adolescents permet d'analyser « *leurs pratiques de l'espace, indépendamment des prescriptions parentales* » (Guy, 2013, p. 6). Les adolescents commencent en effet à s'autonomiser des instances de socialisation primaire que sont la famille et l'école pour faire l'expérience du domaine public et développer leur propre rapport à l'espace.

« Représentation et pratiques associées permettent de considérer le rapport au territoire des adolescents à travers l'appropriation cognitive qui en est faite et l'éventuel rapport affectif, en lien ou non avec des pratiques de ce territoire. Elles soulignent la construction par les adolescents d'une appropriation territoriale multiple, qui dépasse celle du territoire familial, intégrant le territoire du foyer, mais aussi des espaces tiers. Elles témoignent dans certains cas d'un réel ancrage, puisque le territoire peut être porteur d'identité. » (Guy, 2013, p. 16)

En grandissant, les adolescents vont ainsi s'approprier un territoire de plus en plus large, qui dépasse le seul territoire du domicile familial. Les espaces fréquentés et représentés par les jeunes peuvent alors devenir de nouveaux lieux ressources et jouer un rôle dans leur autonomie. Différents types de rapport à l'espace sont alors possibles. Guy (2013) cite ainsi l'appropriation, l'appartenance et l'ancrage.

Arrêtons-nous quelques instants sur le terme d'« appropriation ». Nous nous appuyons ici sur les travaux de Ripoll et Veschambre (2005) pour définir cette notion. Ces derniers distinguent les modalités d'appropriation de l'espace à dominante matérielle et idéale. La dimension matérielle rassemble les notions d'usage exclusif, d'usage autonome et de contrôle de l'espace. Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons plus particulièrement à la dimension idéale de l'appropriation. En ce sens, s'approprier l'espace renvoie à trois paramètres :

- *L'apprentissage et la familiarisation* avec l'espace qui correspondent à l'acquisition « des connaissances théoriques et pratiques, des savoirs et des savoir-faire qui permettent de s'y mouvoir sans s'y perdre, mais aussi d'en user de façon pertinente et stratégique » (*ibid.*, p. 5).
- *L'attachement affectif* qui renvoie au fait de se sentir à sa place, voire chez soi quelque part. « Ce sentiment d'appropriation se transforme alors en sentiment d'appartenance. » (*Ibid.*, p. 5).
- *L'appropriation symbolique ou identitaire* se rapporte à un lieu (ou à un ensemble de lieux) qui est associé à un groupe social jusqu'à participer à la définition de son identité sociale.

Pour synthétiser, un espace approprié est un espace familier, dont l'individu connaît les normes. Il y est attaché et peut ainsi développer un sentiment d'appartenance, voire un ancrage quand cet espace devient une caractéristique de son identité. La question de l'appropriation est très importante en géographie car elle constitue une dimension essentielle du concept de territoire sous-jacent dans l'approche de Ripoll et Veschambre en bons héritiers de la géographie sociale (Di Méo, 1998 ; Frémont, Chevalier, Hérin et Renard, 1984). Les trois paramètres constitutifs de cette appropriation sont donc indispensables pour comprendre ce qui se joue au sein du projet El Camino relativement à cette problématique spécifique.

Cette question territoriale s'analyse également à la lumière d'un autre concept associé, celui de mobilité. En effet, l'adolescence est une période de recherche et d'expérimentation et les pratiques de mobilité quotidienne peuvent justement être un des supports de cette expérimentation (Devaux et Oppenchain, 2012). La mobilité en dehors de son quartier constitue alors une expérience fondamentale à l'adolescence (Oppenchain, 2017).

Dans nos sociétés contemporaines, la mobilité apparaît comme un concept particulièrement valorisé (Bacqué et Fol, 2007). Dans certaines études, la mobilité est même considérée comme un « capital », ce qui permet de mettre l'accent sur la capacité à se déplacer, plus que sur le déplacement lui-même (Draelants et Ballatore, 2014). Par ailleurs, être mobile est appréhendé comme une compétence nécessaire aux adolescents pour accéder à une future insertion sociale et professionnelle ainsi qu'à une autonomie individuelle (Bacqué et Fol, 2007 ; Guy, 2013). Cette affirmation repose sur l'hypothèse suivante : la mobilité à l'adolescence a un rôle socialisant. Oppenchain (2017) étudie ainsi cette hypothèse. Pour lui, la mobilité dans la ville participe au « *processus de socialisation des adolescents et à leur construction identitaire, notamment parce qu'elle est le support du passage progressif du monde familial au domaine public urbain* ». Cette mobilité permet de s'éloigner du territoire familial, mais aussi :

« d'explorer des espaces publics inconnus situés en dehors du quartier et d'y être confrontés à des citadins, des comportements, des architectures et des équipements urbains dont ils ne sont pas nécessairement familiers. Ces mobilités mettent à l'épreuve les façons d'agir qu'ils ont acquises dans leur quartier, dans leur famille ou dans les institutions – notamment scolaires – qu'ils fréquentent. Elles donnent lieu à des interactions qui, si elles sont d'une autre nature que celles pratiquées dans ces trois sphères, n'en sont *a priori* pas moins socialisantes. » (Oppenchain, 2017)

Dans le cadre de la mobilité, les adolescents sont ainsi confrontés à d'autres sphères sociales et font l'apprentissage de nouvelles pratiques, de nouvelles façons d'agir et se familiarisent progressivement avec les règles de fonctionnement des espaces publics urbains. En se déplaçant, les adolescents peuvent remettre en cause les habitudes d'action qu'ils ont intériorisées et incorporer de nouvelles façons d'agir. En ajustant leur comportement à ceux des autres citadins, ils trouvent petit à petit leur place dans le domaine public. « *À cet âge, la mobilité joue un grand rôle dans l'apprentissage des conduites et manières d'être des individus, remaniant progressivement les dispositions acquises au cours de la socialisation primaire.* » (Devaux et Oppenchain, 2012, p. 3).

En outre, la mobilité a des effets socialisants car elle permet de développer « *des relations de sociabilité entre pairs qui échappent au contrôle des adultes habituellement en charge de [l'] encadrement* » (*ibid.*, p. 1). Les adolescents apprennent ainsi à se déplacer sans être accompagnés d'un adulte. Ils se créent des « *temps à soi* » (selon l'expression de Zaffran, 2010) dans l'espace urbain qui favorise leur subjectivation (Devaux et Oppenchain, 2017).

Cependant, Oppenchain (2017) précise qu'il ne faut pas automatiquement considérer la mobilité comme positive. Nous pourrions faire ici un parallèle avec la mixité résidentielle. Selon Chamboredon et Lemaire (1970), la mixité résidentielle peut susciter une « *illusion écologique* », qui se traduirait par le fait de confondre proximité sociale et relations sociales. En effet, la proximité physique n'implique pas nécessairement l'échange et la rencontre entre individus. Il en va de même pour les interactions dans le cadre de la mobilité. Pour que la mobilité ait un réel impact socialisant et modifie les façons d'agir des jeunes, il faut une « *confrontation réussie et répétée aux épreuves de la coprésence avec les autres citadins* » (Oppenchain, 2017). Nous souhaitons également préciser que la mobilité est une pratique

sociale fortement déterminée par le milieu social, l'univers résidentiel et scolaire (Devaux et Oppenchain, 2012). Cette pratique n'est donc pas à la portée de tous et cette inégalité d'accès à la mobilité peut d'ailleurs créer de nouveaux écarts entre individus et groupes sociaux (Bacqué et Fol, 2007).

Pour faire le lien avec El Camino, dans le cadre des entretiens de recherche, les adolescents disent d'abord fréquenter des lieux familiers (leur maison, l'école, le lieu de résidence des membres de leur famille ou de leurs amis) et quelques lieux publics qu'ils pratiquent souvent avec leurs parents (supermarché, parc, centre-ville, bibliothèque et piscine) ou avec un groupe de pairs (MJC, centre social et club). Avec El Camino, ils s'approprient de nouveaux lieux qui deviennent familiers et qui sont associés à de nouvelles connaissances (*apprentissage* et *familiarisation* avec l'espace) – comme le quartier d'El Camino ou le théâtre Saint-Louis –, voire se teintent d'une dimension affective (*attachement affectif*), pour le Zénith et la « maison Camino » en particulier. La « maison Camino » est même considérée par certains comme une seconde maison. C'est un endroit où ils se sentent à leur place. La « maison Camino » étant un lieu dédié à l'activité, elle peut également porter une dimension *identitaire* en participant à la définition de l'identité sociale du groupe, à l'identité de la « communauté Camino ». Les enfants découvrent également de nouveaux espaces publics qu'ils apprivoisent dans un environnement sécurisé (les autres quartiers et écoles de Pau, le stade du Hameau, la montagne, la Philharmonie de Paris et tous les endroits où ils ont joué en extérieur). Leur spatialité se diversifie et inclut à présent de nombreux lieux culturels, non découverts dans le cadre familial ou scolaire. Certains enfants précisent d'ailleurs que le projet a aussi permis à leur famille de connaître de nouveaux lieux.

« [Les salles de spectacle] alors ça c'est que El Camino ! Les salles de spectacle, j'y suis jamais allé avec ma famille. Vraiment, on n'y est jamais allés, vu que c'est beaucoup trop cher, fin on va dire que c'est cher. Alors que maintenant, en fait, quand on arrive à un concert, ben on nous donne des places pour les donner à nos parents. » (En_M5)

En_M5 précise qu'il a découvert les salles de spectacle de la ville avec El Camino car c'était trop cher pour sa famille. En revanche, il a maintenant des places gratuites pour lui et ses proches et toute la famille peut ainsi faire l'expérience de lieux culturels.

Ce constat est néanmoins à nuancer. Toutes les familles d'El Camino n'ont pas la même pratique des lieux culturels. Havard Duclos et Lozano (2020), dans leur rapport d'étude sur Démon Brest, évoquent ainsi la nécessité d'éviter les généralités et les stéréotypes sur les pratiques des familles.

« Nous nous méfions en effet du vocabulaire devenu un discours officiel pour les professionnels des lieux de diffusion culturelle évoquant des “non-public”, “public empêché”, “public isolé”. Nous ne connaissons en effet pas les pratiques habituelles de spectateurs des parents et des familles, et de l'ensemble des personnes venant assister aux spectacles de Démon, ni la fréquence de leurs pratiques, ni leurs goûts. Les publics sont toujours en devenir et rarement homogènes et il faudrait à chaque fois préciser “public de quoi”. » (p. 42)

En outre, certains lieux culturels sont découverts pour la première fois dans le cadre scolaire. Dahan *et al.* (2020) écrivent à ce sujet que les « *sorties scolaires encadrées par l'école sont généralement l'occasion pour les jeunes interrogé-e-s de découvrir pour la première fois des pratiques légitimes telles que la sortie au théâtre ou la visite du musée.* » (p. 121). Ils précisent cependant que ce premier accès à des pratiques culturelles ne se transforme pas nécessairement en « *pratiques effectives* » et ont finalement peu d'influences sur les pratiques des jeunes.

El Camino participe donc à la découverte de lieux culturels, tout comme l'école et d'autres structures sociales, mais la spécificité d'El Camino se situe au niveau de l'expérience du lieu. Les enfants découvrent en effet les lieux culturels comme personne : quand ils jouent au Stade du Hameau, ils sont au centre de la pelouse (et non dans les gradins), au Zénith, ils découvrent les coulisses et évoluent sur scène, etc.

Par ailleurs, en se déplaçant dans la ville (et au-delà) et en se confrontant à des environnements variés, les adolescents découvrent de nouvelles règles, de nouvelles façons d'agir et ils interagissent avec d'autres personnes. Par exemple, dans une salle de spectacle, il y a de nombreux codes et un certain savoir-être à respecter et intégrer⁷⁸.

« [Quand je découvre un nouveau lieu avec El Camino] je suis un peu stressée parce qu'il y a des gens qui nous écoutent, qu'y a des personnes que je ne connais pas, qu'il faut être sérieux, pas faire n'importe quoi. » (En_F11)

Cette expérience donne ainsi l'opportunité aux adolescents, au-delà des rencontres qu'ils font à El Camino, de développer leur socialisation et participe à la construction de leur identité, loin de la sphère familiale. Apprendre à manier des symboles et maîtriser de nouveaux codes sociaux peut également avoir un impact positif sur la future insertion du jeune. En effet, le fait que les adolescents aient le sentiment de mieux connaître leur ville grâce à El Camino montre une certaine appropriation de l'espace qui entraînera sans doute une plus grande autonomie et mobilité. Cette expérience pourrait à terme avoir un impact sur « *l'amplitude spatiale des futures mobilités* » des adolescents et sur leur capacité et leur préférence pour se déplacer « *au sein ou en dehors du territoire de résidence* » (Devaux et Oppenchain, 2012, p. 4).

Cependant, le rôle socialisant et territorialisant de la mobilité est surtout opérant dans le cas « *d'auto-mobilité* », c'est-à-dire « *lorsque l'adolescent se déplace sans accompagnement adulte et détermine librement les conditions de ses déplacements* » (*ibid.*, p. 3). La maîtrise autonome du déplacement va favoriser également la dimension territoriale de l'appropriation, territoire pris ici au sens d'une continuité spatiale. Ce n'est que dans cette perspective qu'il va

⁷⁸ Small (2019), dans son ouvrage *Musiquer : le sens de l'expérience musicale*, traduit récemment, considère le concert de musique symphonique comme un rituel qui comprend de nombreuses composantes qu'il décrit en détail : l'entrée dans le hall de réception, puis dans la salle de concert ; l'extinction des lumières et les applaudissements à des moments spécifiques ; la répartition des tâches entre ceux qui jouent, ceux qui dirigent et ceux qui écoutent, etc. Selon lui, c'est l'ensemble de ces éléments, ce tissu de relations qui forment le « *musiquer* ».

réellement combiner le lieu découvert et approprié dans le *continuum* spatial du trajet, se rendre compte de la distance, repérer le chemin pour revenir... Or à El Camino, les différents déplacements sont encadrés par les intervenants des champs social et musical, les jeunes ne choisissent pas les lieux et les itinéraires empruntés. Ces lieux sont en dehors de l'espace et ne participent pas à leur expérience de la mobilité urbaine. La découverte encadrée de nouveaux lieux, notamment culturels, est en revanche un premier pas, une première familiarisation avec certains codes du lieu lui-même, même si cette pratique doit ensuite devenir individuelle pour être considérée comme effective. Néanmoins, il est à souligner que la découverte de la plupart de ces lieux se fait sur un mode très singulier et très privilégié. Au Zénith, au théâtre Saint-Louis ou au stade du Hameau, les enfants sont sur la scène, dans les coulisses et/ou sur le terrain. C'est sans doute cette expérience-là qui est la plus forte en termes de découverte. La diversité des codes sociaux appréhendés dans ces lieux nouveaux participe de la multiplication des expériences et de la confrontation avec des altérités radicales. Nous pouvons supposer que le fait de découvrir et de s'approprier ces nouveaux codes sociaux facilitera ensuite l'accès à d'autres lieux culturels.

Dit autrement, la découverte et la pratique de l'espace se fait sur le mode réticulaire (Tesson, 2017)⁷⁹. Les enfants se fabriquent une représentation d'un réseau de lieux qui ne conduit pas nécessairement à une véritable territorialisation au sens d'une appropriation complète de la ville incluant ces lieux. Si les trajets récurrents en bus (école - El Camino) ou à pied (El Camino - école des Fleurs ; El Camino - MJC des Fleurs) peuvent permettre ce repositionnement spatial et la création de continuités, ce phénomène ne se retrouve pas dans les entretiens, durant lesquels les enfants interrogés se sont focalisés sur les lieux eux-mêmes.

2.2.2/ Mieux se connaître à travers cette expérience

Être confronté à une nouvelle sphère d'expériences peut se transformer en ressource personnelle. Cette ressource permet ensuite de mieux gérer les situations inédites en s'adaptant et en mobilisant les ressources nécessaires. Cette hypothèse s'appuie sur l'idée que plus un individu a traversé de crises et de transitions et plus il sera capable de faire face aux nouvelles transitions. Nous pouvons également supposer qu'évoluer dans une nouvelle sphère d'expériences permet de mieux se connaître, de se découvrir : comment vais-je réagir et agir face à une situation non familière ? Vais-je être capable de m'adapter ? Comment vais-je gérer mes émotions ? Sur quelles ressources puis-je m'appuyer ?

Lors de la seconde session d'entretiens avec les adolescents, supposés plus réflexifs, nous avons posé la question suivante : « *Qu'est-ce que tu as appris à El Camino ?* »

⁷⁹ Tesson (2014, 2017) identifie deux registres de spatialité : la territorialité et la réticularité. « [...] la territorialité renvoyant à une spatialité pensée et vécue en aires, en surfaces exhaustives et contiguës ; la réticularité considérant une spatialité plus élective et discontinue, constituée de lieux et de liens » (Tesson, 2014, p. 13). La réticularité correspond donc à un rapport à l'espace qui ne s'appuie pas sur la continuité et l'exhaustivité, mais qui donne du sens aux lieux. Il est à noter que comme la spatialité d'un individu est mouvante, les différents registres de spatialité peuvent cohabiter.

Cette question a eu un écho, notamment chez des adolescents qui participent au projet depuis plusieurs années et qui ont une capacité réflexive importante. Ils répondent qu'ils se connaissent mieux à travers cette expérience, voire qu'ils travaillent sur eux-mêmes.

« J'ai fait un travail sur mon caractère grâce à Camino [...], après y a des hauts et des bas, mais après franchement le Camino ça a été bénéfique pour moi. Déjà mon caractère il a un peu changé, je prends plus sur moi, je me suis fait... Franchement, les vrais amis, je pense que c'est ici à Camino parce que je sais qu'ici y a aucun jugement sur les autres [...]. » (En_F13, 2019)

« Hum... j'ai appris que j'étais sensible parce que des fois c'était compliqué, quand... Déjà je sais que quand j'arrive pas à faire un truc et ben je suis hyper stressée du coup j'y arrive pas. Et je pars dans du n'importe quoi alors que c'est un mini truc. » (En_F2, 2019)

« Hum, qu'est-ce que j'ai appris ? J'ai appris la musique, je me suis aussi découvert. Au départ, la première année, je voulais tout de suite arrêter et ben j'ai eu des bons enseignants, des bons animateurs qui m'ont... qui m'ont... épaulé voilà. Pour m'accrocher et... je suis resté. J'ai découvert qu'il ne fallait pas relâcher ses efforts. » (En_M13, 2019)

Cette nouvelle sphère d'expériences, qui diffère du quotidien, permet aux adolescents de découvrir de nouvelles facettes de leur identité et de mieux se connaître. Par exemple, certains ont conscience de leur caractère difficile en groupe et tentent de prendre davantage sur eux-mêmes, alors que d'autres se sont découverts très sensibles, en difficulté face à l'échec ou, au contraire, capables de se dépasser et de persévérer. Ces informations leur permettront sans doute d'agir de façon plus adaptée dans une situation sociale inédite ou face à une nouvelle situation d'apprentissage qui demande des efforts et de la patience.

Au niveau théorique, plusieurs recherches montrent que l'investissement dans des loisirs joue en effet un rôle dans la formation de l'identité car l'adolescent découvre de nouveaux intérêts, de nouvelles facettes de son identité et s'affirme (Barbot, 2008). Les activités de loisirs peuvent ainsi devenir un lieu privilégié d'exploration de son identité à l'adolescence. Denault et Poulain (2008) écrivent à ce sujet que « *participer à plusieurs types d'activités à l'adolescence permettrait l'exploration de soi et, par le fait même, l'acquisition d'une meilleure connaissance de soi-même* » (p. 220). Or la connaissance de soi est une dimension déterminante pour le développement de l'adolescent.

« Tout individu possède de très nombreuses connaissances sur lui-même, ou, plus précisément, de très nombreuses conceptions de soi (ce qui ne signifie pas une idée d'exactitude), c'est-à-dire qu'il peut se conceptualiser dans beaucoup de rôles possibles ou comme ayant des attributs différents. » (Martinot, 2001, p. 484)

Martinot (2001) affirme que la connaissance de soi a un effet bénéfique « *sur la réussite de notre vie* » (p. 483). Il précise que « *[b]ien se connaître, c'est être capable de choisir des objectifs adaptés, donc réalisables.* » (p. 483). Ces différentes conceptions vont ainsi influencer les actions des individus et leurs choix. Plus l'individu possède des concepts de soi variés et plus il sera capable de s'adapter et d'évoluer dans de nombreux environnements.

❖ En résumé...

El Camino permet de développer les ressources personnelles puisque l'adolescent évolue dans une nouvelle sphère d'expériences qui pourra l'aider à s'adapter à des environnements non familiaux. Nos entretiens le montrent de façon explicite. Ainsi, nous validons la deuxième sous-hypothèse (5.2).

En apprenant à jouer d'un instrument de musique au sein d'un orchestre, le jeune développe de nombreuses compétences : musicales, instrumentales, mais aussi en termes de capacité de travail (concentration et écoute, entre autres). Il acquiert également des connaissances se rapportant à l'univers de la musique classique (connaissance des instruments et de la composition d'un orchestre, découverte d'œuvres classiques, etc.). Ces nouvelles compétences lui font vivre une expérience de réussite – qui peut contraster avec son parcours scolaire – et favorisent également son sentiment d'auto-efficacité. Il se sent alors compétent, capable d'apprendre de nouvelles choses et prend confiance en lui. Sur le long terme, ce sentiment peut avoir un effet sur son engagement dans d'autres activités d'apprentissage, mais également sur ses projets d'avenir et les objectifs qu'il (ose) se fixe(r). Les entretiens montrent que ces acquisitions sont conscientes ; l'adolescent, du fait de sa capacité réflexive, parvient à les verbaliser.

El Camino confronte également l'adolescent à un nouvel environnement social : il y fait des rencontres diversifiées et inédites. Évoluer dans différents cercles de socialisation lui permet alors d'expérimenter de nouveaux rôles et de se découvrir sous un autre jour, hors des sphères familiale et scolaire. Qribi (2010) écrit à ce sujet : « *La diversité des matrices et des expériences de socialisation multiplie les répertoires culturels et les potentialités identitaires du sujet.* » (p. 137). El Camino favorise également la multi-appartenance : l'adolescent fait partie de plusieurs groupes, mais il peut aussi préserver une certaine distance avec les injonctions du collectif. Il peut ainsi actualiser son identité à partir de ces multiples influences tout en développant son esprit critique – ce qui laisse place à la nuance et à la réflexion. Le jeune partage des points communs avec les autres membres de ses groupes de référence et, en même temps, il n'est pas tout à fait semblable aux autres. Appartenir à des sphères de socialisation de plus en plus diversifiées favorise ainsi le processus d'individuation.

Pour finir, entre les trajets quotidiens pour se rendre à El Camino, les concerts et les stages, les adolescents découvrent et s'approprient de nouveaux espaces : des lieux culturels, mais aussi d'autres quartiers de la ville. La diversification et la multiplication des lieux de référence en dehors des codes qu'ils maîtrisent leur permettent de nouvelles expériences urbaines. S'ils n'élargissent pas, à proprement parler, leur territoire puisque l'encadrement total de ces mobilités interdit une autonomisation de la pratique de l'espace et une appropriation des trajets, les adolescents découvrent de nouveaux lieux, mais aussi les pratiques qui leur sont associées. Ils interagissent avec d'autres usagers, intériorisent progressivement les règles de fonctionnement de ces espaces et peuvent adapter leur façon d'agir pour trouver une place dans le domaine public, au-delà des seuls territoires résidentiels

et scolaire. Ces découvertes peuvent avoir un impact sur leur socialisation et sur leur rapport à l'espace actuel et futur. À El Camino ils peuvent ainsi apprendre à maîtriser de nouveaux codes sociaux tout en étant dans un cadre sécurisé, accompagnés par les intervenants et leurs camarades. Ces expériences élargissent le champ de leurs connaissances des codes et leur permettront de les mobiliser dans d'autres situations. On peut même imaginer qu'elles favoriseront leur insertion sociale voire professionnelle.

L'investissement dans une activité extra-scolaire permet ainsi à l'adolescent de se découvrir sous un autre jour. Cette expérience lui permet de mieux se connaître, d'avoir conscience de ses capacités, ses ressources, mais aussi ses limites. Il pourra également mobiliser ses nouvelles compétences, connaissances et rencontres dans d'autres environnements et s'adapter ainsi à des situations inédites. Ce dernier point est d'autant plus vrai que les jeunes découvrent, avec El Camino, un univers très éloigné du leur, dont ils construisent les codes ensemble. Les compétences et les connaissances qu'ils développent, mais aussi les relations qu'ils tissent sont alors différentes de celles de leur environnement quotidien. Le caractère distinctif de cette activité est également souligné dans un rapport d'enquête portant sur l'après Démon :

« Dans la plupart des réponses, les jeunes expriment avec fierté le fait d'avoir pu découvrir la musique classique ainsi que l'univers qui lui est associé : les instruments, les lieux, les professeurs, les conservatoires. Avoir fait des cours de musique classique est perçu comme une pratique "originale" et "rare" dans leur entourage, et devient une sorte de pratique distinctive dans leur milieu d'origine ou parmi leur groupe de pairs [...]. » (Dansilio et Fayette, 2019, p. 39)

Plus largement, la connaissance de soi apparaît essentielle pour le développement de l'adolescent et peut influencer sa trajectoire de vie (en impactant ses choix et ses actions). À El Camino, cette connaissance de soi semble se développer avec l'ancienneté au sein du dispositif et la capacité réflexive grandissante de l'adolescent. Elle peut également être favorisée par les entretiens de recherche et toutes les situations qui permettent aux enfants de parler de leur expérience à El Camino puisque la mise en mots permet de prendre du recul et d'élaborer son vécu.

« Les mots nous permettent en effet de nous désengluier de l'expérience, et grâce au surplomb qu'ils offrent, de prendre le recul qui donne l'occasion de remettre les événements dans le temps – comme le demande toute narration – ou de les relier à des expériences antérieures, ressemblantes ou différentes. » (Zittoun, 2012a, p. 3)

2.3/ La musique comme ressource symbolique et expression de soi

L'adolescence est une période privilégiée pour explorer les possibles et les expériences artistiques peuvent offrir « *des espaces sécures pour ces explorations* » (Zittoun, 2012a, p. 8). La musique, en tant que ressource symbolique, offre ainsi aux adolescents un espace intermédiaire qui leur permet de vivre des expériences émotionnelles différentes de celles qu'ils vivent au quotidien. En effet, la pratique de la musique se situe dans l'« *aire transitionnelle* » (Winnicott, 1975), propice à la créativité et à l'expression de soi. Les adolescents peuvent ainsi s'exprimer, élaborer leurs expériences sans utiliser de mots. Zittoun (2012b) explique que, sans être toujours linguistiques, les ressources symboliques « *offrent des moyens de communication que les adolescents trouvent pour maintenir et alimenter un dialogue interne, mais aussi et toujours, un dialogue avec leur environnement.* » (p. 23). En outre, elle ajoute que « *l'usage de ressources symboliques participe à la mise en lien de sphères d'expérience, et, ainsi, à l'organisation dialogique de l'identité* » (Zittoun, 2012b, p. 26). Les travaux de Barbot (2008) vont dans ce sens : « *l'engagement dans des activités créatives aide généralement à construire une identité cohérente durant et après l'adolescence.* » (p. 5).

L'activité artistique permet ainsi à l'adolescent de vivre des expériences émotionnelles différentes, elle stimule la créativité, l'expression de soi et permet de faire le lien entre les diverses expériences de l'individu. Nous pouvons alors nous demander : qu'apporte l'expérience El Camino sur le plan émotionnel ? Que vivent les adolescents quand ils jouent de la musique en groupe et quand ils en écoutent ? Font-ils l'expérience de la créativité à El Camino ? Peuvent-ils s'exprimer à travers leur instrument ? Se raconter ?

2.3.1/ Vivre des expériences émotionnelles différentes

Pour les enfants et les adolescents, le fait de jouer de la musique provoque principalement des émotions et un vécu positifs. Les termes de « *bonheur* », « *plaisir* » et l'expression « *je me sens bien* » se retrouvent ainsi à de nombreuses reprises dans leur discours. Jouer de la musique est également considéré comme un moyen de se détendre et d'oublier ses soucis.

« Du bonheur de jouer ! Que je suis contente d'avoir, de jouer d'un instrument. » (En_F5)

« [...] quand je joue et beh ça me fait du bien, ça me relaxe. » (En_F8)

« [...] je suis détendu, même j'oublie tout ce que j'ai eu à l'école et tout. » (En_M9)

Faire de la musique permettrait ainsi d'« *oublier* » sa journée d'école et les problèmes du quotidien. Cette activité demande beaucoup de concentration et, selon En_M16, il faut être complètement présent à ce qu'on fait.

« [...] je me concentre et... j'sais pas, je suis que dans [*l'instrument*], on dirait que je suis avec [*l'instrument*] et... [*l'instrument*] c'est comme un bras par exemple et c'est ça qui est bien avec la musique. » (En_M16)

Le fait d'être entièrement dans la musique, voire de faire corps avec l'instrument, permet de créer un espace d'expérience différent et singulier au cœur de la journée. C'est un moment où les enfants peuvent se recentrer sur eux-mêmes, « oublier » l'école et les devoirs et vivre des émotions nouvelles, souvent positives.

Plusieurs enfants se décrivent alors différemment. Depuis qu'ils sont à El Camino et qu'ils jouent de la musique, ils sont plus calmes, moins « stressés » et ils se sentent bien.

« [...] c'est bien parce qu'on peut apprendre des instruments, ça nous fait plus calme. Enfin moi j'étais un peu... Pas turbulent, mais... j'écoutais pas trop et maintenant ça va, je suis plus carré. » (En_M8)

« [...] l'année dernière j'étais stressée alors que la musique ça me détend. Du coup ben faire de la musique ça me détend, voilà. » (En_F21)

« Ce qui a changé c'est que... c'est que depuis que je fais de la musique je me sens bien. » (En_M14)

« Avant j'étais très excité, j'arrivais pas à me calmer et à cause de ça j'avais, j'avais une mauvaise note en comportement. Et grâce à El Camino, ça m'a canalisé et je me suis amélioré sur le comportement. » (En_M7)

Certains enfants associent d'ailleurs avec leur comportement à l'école. L'évolution de leur comportement au sein d'El Camino leur a également permis d'« améliorer leur *comportement* » dans d'autres contextes.

Si les temps de jeu sont décrits par certains adolescents comme une « bulle »⁸⁰ – métaphore qui illustre bien le concept de zone intermédiaire –, après plusieurs mois de participation à El Camino, les émotions vécues dans les ateliers semblent ainsi se généraliser à d'autres contextes et s'inscrire dans la réalité des adolescents.

Pour revenir à la théorie de Winnicott (1975), l'espace transitionnel est une aire intermédiaire qui se situe entre la réalité externe (lieu des relations interpersonnelles) et la réalité interne (monde psychique), entre l'objectif et le subjectif, entre la réalité et le rêve. Dans cette zone protégée, l'individu peut jouer, créer, faire des « expériences comme si », sans incidence sur la réalité. Néanmoins, vivre ces expériences inédites peut avoir un effet indirect sur la perception et les états émotionnels de l'individu et plus largement sur son rapport au monde.

Dans le cas présent, les sentiments de bien-être et d'apaisement semblent progressivement s'intégrer au quotidien de l'adolescent. Certains se sentent différents à

⁸⁰ « C'est comme si j'étais dans ma bulle, que j'étais euh... dans un autre monde et que je restais seule dans l'univers de la musique. » (En_F2)

l'école : « *je me suis amélioré sur le comportement* » ou parlent d'eux-mêmes de façon différente : « *je me sens bien* » ; « *je suis plus posé* » ; « *je suis détendue* » ; « *je suis un peu moins stressée* » ; etc. Les émotions vécues dans le cadre sécurisé de l'atelier peuvent ainsi se diffuser dans le cadre scolaire, mais aussi dans la façon de se percevoir et de se raconter de l'adolescent.

Les intervenants du champ musical vont dans ce sens : ils ont vu la plupart des enfants évoluer de façon positive. Ils décrivent ainsi des enfants très agités lors des premiers ateliers puis des enfants plus apaisés, plus sereins après plusieurs mois de pratique.

« Il passait son temps à se rouler par terre, il me faisait le ménage dans la salle, il ne tenait pas en place, c'était un petit diable hyperactif, euh pas serein... fin... je pense, souvent un peu mangé par ses émotions qu'il retranscrivait comme ça, comme il pouvait, par des petits pétages de plomb à sa manière quoi, mais alors là il s'est énormément calmé, ça lui a appris à se poser. Même s'il y a encore beaucoup de travail, mais l'évolution était déjà impressionnante quoi ! Maintenant il sait s'asseoir sur sa chaise, il arrive à avoir du recul sur ce qu'il fait, pour progresser et il a une bonne analyse même de l'ensemble, une bonne écoute. » (Mu_F5)

« [...] y a eu le déclic et donc voilà maintenant, c'est beaucoup plus positif, moins dans la confrontation et dans le... des fois un peu le langage des quartiers, assez frontal, assez dur. Oui, elle s'est adoucie [...]. » (Mu_F5)

« [*Nom de l'enfant*] il s'est vachement posé parce que au début, fin il était rigolo, mais il ne tenait jamais en place. En fait il n'était jamais assis sur sa chaise, il sautait tout le temps, il avait le pied sous les fesses, enfin il était quand même un peu hyperactif quoi. Et il m'a fait des trucs... maintenant j'en rigole mais... euh, il est beaucoup plus posé, il écoute et ça a eu beaucoup d'effets sur son attitude. » (Mu_F6)

Une sensation d'apaisement et de bien-être ressort des différents entretiens menés auprès des enfants et des intervenants du champ musical. Après plusieurs mois de pratique, le comportement des enfants change, ils sont alors décrits comme plus « *posés* », « *calmes* », « *doux* », « *détendus* ».

Le fait de découvrir et d'écouter de nouveaux morceaux de musique peut aussi avoir un impact sur l'adolescent qui peut vivre des expériences émotionnelles différentes des siennes. Nous avons donc posé la question suivante lors du premier entretien : « *Qu'est-ce que tu ressens quand tu écoutes de la musique ?* ». Les émotions évoquées sont variables et dépendent fortement des émotions véhiculées par le morceau, mais aussi du style de musique écouté.

« [...] on dirait que j'éprouve les mêmes émotions que dans la musique. Par exemple, si la musique elle est joyeuse, je suis joyeux, si la musique elle est triste, je suis triste. » (En_M16)

« Ben ça dépend des émotions que ça fait, dans le genre de la musique. Si ça donne envie de danser, ça le fait vraiment. Mais si... Je ressens bien les émotions en fait, quand ça arrive dans la musique. » (En_F2)

Découvrir des œuvres musicales peut être un moyen pour l'adolescent de vivre de nouvelles émotions, de se ressentir autrement, dans cette zone du « comme si ». À travers cette expérience de jeu, mais également d'écoute et de découverte musicale, les jeunes ont ainsi l'opportunité de mieux se connaître et de découvrir d'autres facettes d'eux-mêmes qui ne sont pas nécessairement sollicitées dans leur quotidien.

Nous pensons cependant que l'expérience émotionnelle pourrait être valorisée et aurait certainement plus de sens si les intervenants du champ musical prenaient un temps d'explication et de verbalisation réservé au vécu des enfants. Dans une recherche sur l'enseignement musical, Bonnéry et Fenard (2013) indiquent que « [n]ombre d'adolescents des classes populaires ont une pratique d'écoute fréquente et installée, où prédomine l'appréciation "par corps" (Bourdieu, 1979), avec des usages fonctionnels et participatifs (pour danser, se laisser emporter, s'identifier aux propos [...]). » (pp. 39-40).

Nous retrouvons ce constat dans nos enquêtes où plusieurs enfants associent l'écoute de la musique à l'envie de danser ou s'identifient à certaines chansons à texte⁸¹. Pour la plupart des adolescents issus des classes populaires, l'écoute musicale occupe ainsi une place importante, très liée au groupe de pairs du quartier, mais ils « disposent de très rares catégories langagières pour parler de la musique » (Bonnéry et Fenard, 2013, p. 40). Les deux chercheurs donnent alors des pistes pour appréhender la musique autrement. Les intervenants peuvent ainsi présenter le contexte des œuvres à leurs élèves – époque de l'œuvre et contexte historique, trajectoire biographique de l'artiste, genre musical –, mais aussi l'histoire racontée par le compositeur et l'effet recherché en identifiant la construction du morceau, l'utilisation des instruments, les éléments sonores et les procédés utilisés. « Les élèves sont ainsi invités à appréhender la chanson autrement qu'au premier degré, en ayant conscience de la signification que l'artiste a voulu conduire l'auditeur à identifier. » (Ibid., p. 42).

Amener les enfants à identifier le tempo, l'intensité ou encore les hauteurs (grave/aigus) de la musique pourrait les aider à penser le sens de la musique (Mili, 2012). Pour Bruner (1996, cité par Giglio en 2007), la notion de réflexion chez les élèves est essentielle « pour ne pas apprendre "à nu", afin que ce que l'on apprend ait du sens et soit réellement compris » (p. 197). Développer l'écoute et la reconnaissance de certains critères musicaux pourrait ainsi aider les enfants à poser des mots sur leur ressenti et favoriser la nuance : qu'est-ce que je ressens en découvrant ce morceau ? Quelles émotions sont provoquées par la musique ? Pourquoi mon ressenti est différent quand j'écoute la *Valse n°2* de Chostakovitch et l'*Hymne à la joie* de Beethoven⁸² ? Qu'est-ce que les compositeurs cherchent à raconter, à exprimer ?

Néanmoins, Bonnéry et Fenard (2013) soulignent la tension existante entre le ressenti de la musique et la scolarisation de la musique dans l'enseignement musical. Cette pratique, qui se base sur l'analyse, mobilise en effet les activités cognitives et langagières et peut finalement « encadrer » le ressenti. Si cette approche favorise l'appropriation de la musique et

⁸¹ Un des enfants évoque par exemple sa découverte de la chanson *J'me voyais déjà* de Charles Aznavour à El Camino et son identification au texte.

⁸² Les deux morceaux, cités en exemple, ont été joués par les élèves d'El Camino.

l'acquisition de nouvelles connaissances, d'un vocabulaire plus riche pour parler de musique, l'appropriation par les élèves varie fortement en fonction de la façon de faire des enseignants. Un enseignement moins formel n'est pas saisi de manière similaire par les enfants. En effet, seuls ceux qui ont « *“reconnu” les invitations à recourir à des savoirs scolaires dans ce cadre moins formalisé* » (Bonnéry et Fenard, 2013, p. 46) pourront réellement tirer profit de ce type de pédagogie implicite. Ce constat est d'ailleurs valable dans l'enseignement en général : les manières d'enseigner moins formelles sont plus attractives pour les adolescents, mais les attentes et les exigences réelles sont implicites et donc seulement perçues par une partie des élèves (généralement les plus « scolaires »).

Pour notre part, nous pensons que même si l'analyse de la musique peut entraîner des inégalités dans le groupe (en sollicitant des compétences plus scolaires), elle peut cependant favoriser l'acquisition de nouvelles connaissances et l'élargissement du champ lexical pour parler de musique, mais aussi appréhender ses propres émotions. L'étude de la musique (avec le contexte de l'œuvre, l'histoire racontée et l'effet recherché par le compositeur) permet aussi d'enrichir le capital culturel des jeunes (notamment leur culture générale), et par là même de répondre à l'objectif de démocratisation culturelle⁸³. Lors de la présentation des nouveaux morceaux, un temps de verbalisation et d'explication formalisé et généralisé à l'ensemble des pupitres nous paraît alors nécessaire et, le fait que ce temps soit clairement défini, pourrait également limiter les inégalités de compréhension entre les enfants (puisque les attentes seraient explicitées).

2.3.2/ Créativité et expression de soi

Pratiquer la musique permettrait aux adolescents de s'affirmer et de développer « *leur propre mode d'expression” qui s'avère fondamental dans le processus de l'individualisation* » (Dahan, 2013, p. 14). Barbot et Lubart (2012) étudient ainsi différents travaux qui examinent les liens entre le développement de la créativité et le développement de soi à l'adolescence. En faisant référence aux travaux de Sudres (1998), ils écrivent : « *par la nécessité de construire une identité différenciée, l'adolescence est un moment propice pour l'expression créative car elle permet la découverte puis l'affirmation de sa propre singularité* » (Barbot et Lubart, 2012, p. 300). La créativité permettrait ainsi au jeune de construire une identité différenciée et cohérente, « *l'aidant à trouver les ressources pour évoluer dans sa vie d'adulte* » (*ibid.*, p. 300).

Cependant, si jouer de la musique provoque de nombreuses émotions chez les adolescents, nous n'avons pas trouvé dans leur discours d'éléments qui se rapportent à la

⁸³ Selon Moekli (1980, cité par Moulinier en 2012), la politique de démocratisation culturelle a pour objectif de « *garantir au plus grand nombre l'accès à la “culture d'héritage”, à la culture “d'élite”. Une politique de démocratisation consiste donc à veiller que le patrimoine culturel et la création en train de se faire ne soient pas le seul apanage d'un cercle restreint d'initiés, que les investissements publics consentis ne profitent pas à une seule minorité favorisée [...].* » (p. 9).

créativité ou au fait de pouvoir s'exprimer à travers son instrument. Ce type de réponse se trouve en revanche dans les entretiens menés avec les intervenants du champ musical.

2.3.2.1/ Ce que disent les intervenants du champ musical de leur pratique de la musique

Pour les intervenants du champ musical, jouer de la musique peut provoquer différentes émotions. Ils expliquent qu'elles varient en fonction de nombreux paramètres : l'œuvre jouée (compositeur, style, époque, histoire de l'œuvre), l'humeur du jour, le contexte de jeu – est-ce un temps de travail personnel ? Une répétition ? Un concert ? Un concours ? Est-ce dans le cadre d'un orchestre, d'un ensemble, d'un quatuor, d'un groupe ? Néanmoins, de façon générale, jouer de la musique est évoqué comme un moment de plaisir, un espace-temps au sein duquel ils se sentent bien.

« [...] c'est le plaisir, le plaisir avant toute chose [...]. » (Mu_M8)

« Je suis bien dans ma tête, je suis bien dans ma peau [...]. » (Mu_F3)

« [...] c'est plutôt un bien-être quoi. C'est une énergie agréable [...]. » (Mu_F4)

Au-delà des émotions variables qui peuvent émerger, le fait de jouer de la musique semble aussi être un moment pour soi, qui favorise la « relation à soi ». C'est un moment qui permet de se retrouver, d'être en phase avec soi-même et qui participe à l'équilibre personnel.

« [...] c'est un peu comme si je me retrouvais, c'est vraiment des moments... les moments où je suis le plus avec moi, voilà. » (Mu_F12)

« Donc ça me calme, ça me... ça m'équilibre... ouais, c'est un peu ma thérapie quoi. Si on peut résumer, c'est carrément ça. » (Mu_F5)

« [...] à sortir, voilà, des choses très intimes et à aller au fond, apprendre à se connaître et voilà. » (Mu_F8)

« [...] je crois que c'est une porte vers... un espace intérieur [...]. » (Mu_F9)

Jouer de la musique apparaît comme un moyen d'aller au fond de soi et d'apprendre à se connaître. La musique est également décrite comme un moyen d'expression qui permet d'exprimer l'indicible et d'aller au-delà des mots (ou « *entre les mots* »).

« [...] c'est mon moyen d'expression le plus, le plus complet en fait. Je peux vraiment tout mettre dedans quoi, mes joies, mes peines, c'est... ouais vraiment mon moyen d'expression le plus profond [...]. » (Mu_F5)

« [...] c'est l'expression de l'indicible. [...] je crois que quand, voilà, tu choisis la musique tu... tu joues entre les mots. C'est-à-dire qu'il y a des subtilités entre les mots et là, il y a la musique. Voilà c'est juste le petit espace entre deux mots. » (Mu_F9)

Pour résumer, les émotions des intervenants du champ musical lorsqu'ils jouent de la musique varient fortement en fonction du type de morceau joué, de l'humeur du jour et du contexte de jeu, mais elles sont généralement positives. Le fait de jouer permet également de se relier à soi-même. C'est un moment pour soi, pour se retrouver, mais aussi pour mieux se connaître et s'exprimer. Nous retrouvons bien ici les éléments présents dans la théorie : la musique est un moyen d'expression et de communication (Brun, Chouvier et Roussillon, 2013 ; Hargreaves, Miell et MacDonald, 2002, etc.). Mais pourquoi ne retrouvons-nous pas ces éléments dans le discours des jeunes ?

2.3.2.2/ Pourquoi la créativité et l'expression de soi ne transparaissent pas dans les entretiens des enfants ?

Plusieurs pistes de réflexion peuvent être évoquées pour tenter de répondre à cette question essentielle de l'absence de référence à la créativité et à l'expression de soi dans le discours des enfants.

- **Piste 1** : l'apprentissage de la musique classique est exigeant et demande beaucoup de concentration et de discipline, ce qui peut entraver le sentiment de liberté associé à la créativité et à l'expression de soi.
- **Piste 2** : étant donné que la grande majorité des intervenants du champ musical considère la musique comme une pratique à travers laquelle ils peuvent s'exprimer et mieux se connaître, nous pouvons supposer que l'apprenti musicien doit atteindre un certain niveau instrumental et musical pour pouvoir s'exprimer et être créatif avec son instrument.
- **Piste 3** : l'improvisation musicale, présente dans différents dispositifs d'éducation musicale, participe peut-être plus directement au développement de la créativité et à l'expression de soi.

Revenons sur chaque piste de réflexion.

- **Piste 1 : l'exigence de la musique classique peut entraver le sentiment de liberté.**

Dans les entretiens des intervenants du champ musical, certaines remarques semblent confirmer cette première piste de réflexion.

« On est tellement dans un système où justement on essaie toujours de toucher la perfection, on est éduqué comme ça. Euh du coup, si on est un peu trop exigeant avec soi-même, la notion de plaisir, elle est un peu difficile à trouver. » (Mu_M4)

« Euh je crois que je ressens des trucs, mais je suis hyper concentré [...] » (Mu_M6)

« [...] il y a beaucoup de concentration donc on se focalise moins sur ce qu'on ressent, fin moi en tout cas je me focalise plus sur la façon de le faire [...] » (Mu_F7)

Le plaisir et les émotions peuvent être entravés par la concentration et l'exigence de la musique. Lorsqu'ils jouent, les intervenants du champ musical ont parfois du mal à se détacher de la technique et la tension prend finalement le pas sur le vécu du moment. Nous pouvons supposer que cette tension est d'autant plus présente que les intervenants du champ musical sont principalement musiciens d'orchestre et qu'ils font donc partie d'un collectif où chacun a un rôle bien précis à jouer (c'est également le cas pour les apprentis musiciens d'El Camino). Sortir du cadre peut alors avoir des répercussions sur l'ensemble de l'orchestre et chaque musicien a une grande responsabilité.

S'exprimer avec son instrument semble demander un certain lâcher prise et une capacité à dépasser l'aspect technique pour pouvoir être créatif, ce qui nous mène à la piste de réflexion suivante.

- **Piste 2 : il faut atteindre un certain niveau musical et instrumental pour pouvoir être créatif et s'exprimer avec son instrument.**

D'après Mili (2012), la créativité apparaît chez les musiciens après une longue période de formation qui repose sur l'acquisition des techniques instrumentales et musicales. Au départ, la formation vise en effet les habilités motrices et la familiarisation avec des genres musicaux spécifiques. « *Lorsque la fonction d'interprétation, d'improvisation ou de composition peut émerger de compétences reconnues, issues de l'assimilation d'une technique solide autant que sophistiquée, et du répertoire correspondant, la personnalité du musicien semble enfin pouvoir s'exprimer.* » (Ibid., p. 141). Le musicien ne pourrait s'exprimer qu'après avoir assimilé une technique « *solide* » et « *sophistiquée* ». Nicod (1994, cité par Schumacher, Coen et Steiner en 2010) affirme également que la créativité nécessite des connaissances dans le domaine abordé et cite comme exemple la musique et « *les connaissances solfégiques et théoriques* » (p. 117). Certaines recherches – comme celle de Wirthner (1994, cité par Schumacher, Coen et Steiner, 2010) – nuancent néanmoins ces propos et défendent l'idée d'une importance égale des aspects cognitifs et affectifs dans les démarches de création.

- **Piste 3 : l'improvisation pourrait favoriser la créativité et l'expression de soi.**

En se basant sur différentes recherches, Giglio (2007) distingue trois types d'accès aux connaissances et compétences musicales : la création, l'interprétation et la perception/appréciation de la musique. Au sein d'El Camino, l'appréhension de la musique se fait clairement par l'interprétation. Les enfants apprennent à jouer des morceaux qui existent déjà dans le but de les interpréter dans le cadre de l'orchestre. La création n'est pas au cœur du projet.

En revanche, les temps d'improvisation et de création existent dans les orchestres Démos et viennent compléter la seule interprétation de la musique. S'ils sont peu évoqués dans la recherche, ils semblent néanmoins valorisés. Dans un rapport d'enquête pour Démos, Marcelino (2015) évoque ainsi l'improvisation et ses bienfaits.

« L'improvisation, cette pratique qu'on trouve indifféremment dans des manifestations musicales de tradition orale et écrite, est un excellent moyen d'expression qui permet de développer la capacité d'imagination et l'oreille musicale de l'élève. À travers cet exercice, l'apprenti se libère momentanément du code écrit, la partition, pour vivre plus directement la musique, en privilégiant fondamentalement sa perception auditive en combinaison avec la dimension kinesthésique. Par ailleurs, on remarque également que cette pratique favorise des moments de musique partagés, soient des moments favorisant le développement de l'estime de soi et le goût de l'apprentissage. » (Marcelino, 2015, p. 63)

De façon plus générale, Koutsoupidou et Hargreaves (2009) considèrent l'improvisation comme une forme particulière de créativité musicale. Elle est définie comme une création musicale spontanée où l'individu utilise le mouvement, la voix ou un instrument de musique. D'après eux, l'improvisation peut soutenir la pensée créative en favorisant l'utilisation de l'imagination et la prise de décision chez les enfants pour créer une musique originale. L'atelier de musique peut ainsi devenir un lieu d'exploration d'idées et d'expérimentation de sons musicaux. L'improvisation musicale semble ainsi davantage indiquée pour favoriser le développement de la créativité et l'expression de soi.

Pour synthétiser, le fait qu'El Camino enrichisse les ressources symboliques de l'adolescent, semblait être la sous-hypothèse la plus évidente à valider. Dans le cadre d'un projet artistique et culturel, nous pouvons en effet nous attendre à ce que les jeunes développent de nouvelles ressources symboliques, mais ces dernières apparaissent finalement de façon moins explicite dans le discours. En effet, si jouer et écouter de la musique permettent aux adolescents de vivre des expériences émotionnelles inédites (qui se situent dans l'aire transitionnelle), peu d'éléments apparaissent sur le fait de pouvoir s'exprimer à travers son instrument et sur la créativité. Cette dernière dimension pourrait émerger lorsque l'apprenti musicien atteindra un niveau instrumental suffisamment élevé pour pouvoir se dégager de la technique. En outre, l'improvisation et la création spontanée ne sont que très peu utilisées à El Camino ce qui explique sans doute, en partie, l'absence d'évocation de cette dimension par les enfants. Notre dernière sous-hypothèse (5.3) reste donc seulement partiellement validée. En effet, si le plaisir est bien présent, si les intervenants du champ musical évoquent cette dimension, El Camino ne permet pas aux enfants d'aller au-delà. Nous pouvons néanmoins supposer qu'avec plus d'ancienneté et de pratique, la dimension créative pourrait émerger. Il serait pertinent d'étudier à nouveau cette dimension, avec les adolescents qui ont actuellement huit ans de pratique instrumentale et orchestrale (lors de la saison 2022-2023), pour tenter d'évaluer combien d'années de pratique sont nécessaires pour se détacher de la technique et tendre vers plus de créativité et d'expression de soi à travers son instrument.

CONCLUSION DU CHAPITRE IV

Ce chapitre porte sur l'impact d'El Camino sur les adolescents et répond à deux questions. La première est directement liée à la cinquième hypothèse générale et pourrait se traduire ainsi : est-ce qu'El Camino permet de diversifier les ressources pour faire face aux transitions de l'adolescence ?

L'adolescence est une période charnière et singulière qui s'accompagne de nombreux changements dans tous les domaines : biologique, psychologique et social. Selon Zittoun (2012a, 2012b), pour faire face à ces nombreux changements, l'adolescent doit engager des remaniements à différents niveaux (remaniements identitaires, de compétences et de sens). Afin de faciliter ces processus de transition, les adolescents peuvent alors mobiliser trois types de ressource : les personnes-ressources, les ressources personnelles et les ressources symboliques. Nous sommes partie de ces trois ressources pour formuler nos sous-hypothèses et notre recherche nous permet de les valider en partie. El Camino permet en effet de multiplier les personnes-ressources, de développer de nouvelles ressources personnelles et d'enrichir *partiellement* les ressources symboliques de l'adolescent.

Les divers temps d'apprentissage collectifs favorisent les rencontres, les amitiés et le sentiment d'appartenance à un groupe, ce qui multiplie les personnes-ressources pour les jeunes (qu'il s'agisse des autres enfants ou des adultes qui encadrent le projet). Ensuite, le fait de s'engager dans une activité nouvelle permet de développer ses ressources personnelles. Les adolescents se découvrent de nouvelles compétences – des compétences techniques liées à l'instrument et à la musique, mais aussi des compétences de travail et des connaissances se rapportant à l'univers de la musique classique – et ils découvrent également d'autres codes sociaux en diversifiant leurs groupes d'appartenance et en se familiarisant avec d'autres espaces dans la ville (lieux culturels, quartiers de Pau, etc.). Le fait d'être confronté à des sphères d'expériences de plus en plus diversifiées permettra certainement à l'adolescent de s'adapter plus facilement à des situations inédites et de savoir mobiliser les ressources nécessaires pour évoluer dans un nouvel environnement. Enfin, El Camino – en s'appuyant sur la musique comme médium – permet d'enrichir, en partie, les ressources symboliques de l'adolescent. En découvrant de nouvelles œuvres musicales (principalement issues du répertoire classique), il peut vivre des expériences émotionnelles inédites. Cependant, comme la créativité n'est pas au centre du projet, El Camino ne permet pas vraiment à l'enfant d'utiliser la musique comme un nouveau moyen de création et d'expression de soi. Cette dernière dimension pourrait être favorisée par l'ancienneté au sein d'El Camino et l'acquisition d'une plus grande technique instrumentale, mais également par des temps d'improvisation et de création de groupe.

Concernant les ressources, nos résultats s'inscrivent ainsi dans la lignée d'autres recherches sur l'adolescence et les activités culturelles. Si les adolescents sont mis à l'épreuve « *dans leur propre expérience de continuité* » (Zittoun, 2012b, p. 28), ils peuvent néanmoins

s'appuyer sur différentes ressources personnelles ou sociales et trouver, dans leur environnement scolaire et non scolaire, des moyens de faciliter les remaniements engagés.

« Ainsi, les très riches expériences culturelles que les jeunes ont en dehors de l'école apparaissent comme bien plus que des loisirs de consommation ; elles participent souvent précisément du développement en facilitant la construction de sens, des apprentissages ou l'exploration et l'intégration identitaire. » (Zittoun, 2012b, p. 28)

Participer à El Camino permet donc aux adolescents de développer de nombreuses ressources pour traverser l'adolescence « avec succès ».

Ce chapitre donne aussi des éléments pour répondre à une seconde question centrale, en lien avec la quatrième hypothèse générale. En effet, dans les colloques et séminaires portant sur les dispositifs d'éducation musicale à vocation sociale – et qui cherchent naturellement à en mesurer les impacts –, une question revient souvent : en quoi les orchestres de jeunes sont différents d'une autre activité de loisirs pour l'enfant ?

S'engager dans une activité peut favoriser les rencontres et la découverte de soi, mais chaque activité, culturelle ou sportive, sollicite une facette de son identité et des compétences (physiques, cognitives et sociales) différentes. Si El Camino partage des effets communs avec d'autres activités de loisirs, *c'est la combinaison de ses sollicitations et de ses effets qui fait sa singularité*. Revenons ainsi sur les différentes dimensions du projet.

El Camino est un projet orchestral dans lequel les enfants apprennent à jouer de la musique en groupe et font partie d'un orchestre. Au début de ce chapitre, afin de souligner la singularité de ce projet, nous nous sommes donc concentrée sur la théorie concernant les effets de la musique et les effets du groupe. La musique aurait de nombreux effets positifs au niveau neurologique, psychique et social. Pourtant, la musique seule ne suffit pas à expliquer la spécificité du projet et son impact. Le fait d'apprendre et de pratiquer la musique en groupe apporte une dimension supplémentaire à l'activité et certains effets sont alors directement liés à la dynamique de groupe. Le groupe a, en effet, un impact sur l'intégration sociale, la socialisation, le sentiment d'appartenance et offre des repères identificatoires. Il permet aussi de mieux se connaître en imposant des contraintes à penser. La problématique identitaire est donc particulièrement activée par l'expérience de groupe.

Participer à El Camino donne ainsi l'opportunité aux adolescents de multiplier les personnes-ressources qui pourront soutenir la construction de leur identité, mais la singularité du projet se situe dans le type de personnes rencontrées et dans les diverses situations relationnelles générées. El Camino permet en effet de rencontrer des personnes que les enfants n'auraient pas côtoyées dans un autre contexte, que ce soit les autres enfants – qui ne viennent pas des mêmes quartiers, des mêmes écoles et qui ne sont pas issus des mêmes milieux sociaux – ou les intervenants – qui sont issus d'autres milieux sociaux, d'une autre génération et qui n'étaient pas tous destinés et formés à l'enseignement ou à l'éducation. En ce sens, El Camino favorise la multi-appartenance. L'adolescent évolue dans un nouvel

environnement social, loin des sphères familiales et scolaires. Appartenir à différents groupes peut alors être une source d'émancipation car le jeune peut expérimenter de nouveaux rôles, actualiser son identité à partir de ces multiples influences tout en conservant une marge de manœuvre vis-à-vis des injonctions et des normes de ses premiers groupes d'appartenance. La diversification des relations peut mener à une forme de liberté et favorise le processus d'individuation : « je suis semblable aux autres membres du groupe et, en même temps, je ne suis pas tout à fait le même ».

Par ailleurs, les enfants se produisent dans des environnements très variés allant du lieu culturel aux quartiers populaires paloï (le nombre et la diversité des concerts que les enfants donnent chaque année représentent d'ailleurs une des particularités d'El Camino). Les adolescents découvrent et s'approprient alors de nouveaux espaces, ainsi que les codes et pratiques qui y sont associés. L'intériorisation de ces règles de fonctionnement peut leur permettre de trouver leur place dans l'espace public et avoir, à terme, des effets sur leur socialisation et leur futur rapport à l'espace. Que ce soit à travers les rencontres avec des personnes ou des lieux, ils découvrent donc de nouveaux codes sociaux, ce qui enrichit leurs ressources personnelles et leur capacité à faire face à des environnements non familiers.

En outre, les différents temps pédagogiques et collectifs permettent de tisser des liens singuliers et de mettre au travail différentes facettes de l'identité individuelle et sociale des jeunes.

- Au sein des pupitres, les adolescents ont l'opportunité d'évoluer dans un groupe restreint. Ils ont un objectif commun et sont interdépendants dans l'apprentissage. Leurs relations s'appuient alors sur la solidarité, le partage et le soutien. Ils peuvent ainsi s'entraider, mais aussi créer de nouvelles amitiés : ils développent des relations tant cognitives qu'affectives.
- En répétant lors des *tutti*, les adolescents vivent une expérience sociale encore différente qui s'apparente à l'expérience de l'altérité. Ce type de travail – jouer avec les autres tout en jouant sa propre partie – peut participer au processus de différenciation particulièrement important à l'adolescence. Le jeune peut alors prendre conscience de ce qui le rend semblable, mais aussi différent de l'autre et il doit être en mesure d'articuler ces deux dimensions.
- Les concerts, moments forts et symboliques, jouent également un rôle dans la dynamique de groupe et la dynamique identitaire. C'est une expérience qui permet de fédérer le groupe (enfants et intervenants) et qui participe à construire l'histoire commune d'El Camino. L'enfant se sent alors appartenir à un groupe avec lequel il partage une même passion et avec lequel il vit des expériences inédites. Les concerts représentent également un fort potentiel de valorisation et de reconnaissance pour l'adolescent (qui en a particulièrement besoin dans cette période de bouleversements). Il se sent reconnu par le public et par ses parents. L'adolescent appartient ainsi à un groupe tout en s'exprimant et en s'affirmant sur scène.

Ces différentes configurations de groupe vont particulièrement activer la problématique identitaire. Elles participent au développement de l'identité personnelle et sociale en

mobilisant les processus de socialisation, mais aussi d'identification/individuation. La place du groupe dans le dispositif est alors essentielle pour saisir son impact sur la construction de l'identité de l'enfant et de l'adolescent.

En définitive, la singularité d'El Camino réside dans « l'ouverture du champ des possibles » pour les jeunes et correspond finalement à un des effets défendus intuitivement et de manière spontanée par les promoteurs des projets Démos et El Camino. Les diverses rencontres de personnes, de lieux et de milieux permettent aux enfants de découvrir et de se familiariser avec de nouveaux codes sociaux, ce qui peut favoriser à terme la socialisation et l'intégration sociale. En outre, les différents temps d'apprentissage collectifs permettent de mobiliser les processus identitaires et de faire vivre aux jeunes des expériences sociales variées. En participant à El Camino, l'adolescent a le sentiment d'appartenir à un groupe, mais il découvre aussi une autre facette de lui-même. Cela lui permet de mieux se connaître, de s'affirmer et de développer de nouvelles compétences. Ces différents effets favorisent directement la confiance en soi de l'enfant, mais également son sentiment d'auto-efficacité et ce sentiment peut avoir un impact sur son investissement dans d'autres activités d'apprentissage et sur ses projets d'avenir.

El Camino sollicite ainsi différentes dimensions identitaires, sociales et des compétences spécifiques et c'est finalement la combinaison de toutes ces dimensions qui constitue la singularité du projet et de ses effets.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Nous voici arrivés au terme de cette thèse. Notre objectif était de comprendre et d'analyser les effets individuels, mais aussi sociaux et spatiaux d'une pratique musicale collective et intensive tant sur l'enfant que sur l'intervenant du champ musical, dans le cadre d'un projet d'éducation musicale à vocation sociale. Le terrain privilégié sur lequel nous avons concentré notre regard était le projet El Camino (orchestre Démos déployé à Pau). Nous avons étudié dans le détail ses modèles, son fonctionnement et ses spécificités, le discours qui l'entoure, mais aussi ses effets sur ses principaux acteurs.

Ce travail de recherche s'inscrit dans le cadre d'une thèse CIFRE qui nous a permis d'être immergée au sein de la structure et de vivre notre terrain durant près de quatre ans. C'est cette spécificité qui nous amène, dans cette conclusion, à proposer quelques préconisations afin de lui conférer un aspect plus pratique, quand bien même le travail quotidien mené durant la thèse nous a déjà largement impliquée dans les changements opérés.

En outre, la structure de la thèse ayant conduit à faire de chaque chapitre un objet propre et relativement homogène, nous proposons d'agencer la conclusion sous forme d'une synthèse pour chacun d'eux, suivie des préconisations et des nouveaux questionnements qui en résultent. Nous ouvrirons ensuite cette conclusion sur une synthèse plus globale.

Pour finir, afin de tenir compte de l'objet en marche que la rédaction de la thèse a nécessairement laissé avancer, nous proposons un épilogue qui fait une brève lecture de ce qu'El Camino est devenu depuis la fin du contrat CIFRE.

1/ À propos du chapitre I : une thèse impliquée, sur et au sein d'un orchestre de jeunes à vocation sociale, marquée par la transdisciplinarité

Afin d'appréhender les objectifs du programme et ses spécificités, le premier chapitre visait à resituer El Camino dans ses héritages. El Camino est un orchestre de jeunes à vocation sociale qui s'inscrit dans la lignée d'autres programmes comme El Sistema au Venezuela (la référence internationale) et Démos, qui s'est largement déployé sur le territoire français. À la lumière de sa filiation, El Camino apparaît comme un dispositif certes inspiré d'autres orchestres, mais aussi inscrit localement (à Pau), proposant un certain nombre de particularités et une relative indépendance par rapport à ses modèles.

Au-delà de son objet, la thèse elle-même possède ses propres singularités qui en font un objet académique particulier. Le statut de chercheuse impliquée au cœur du dispositif par l'intermédiaire d'un contrat CIFRE, notre formation en psychologie clinique, le choix de nos outils et notre posture intrinsèquement transdisciplinaire ont en effet donné une coloration singulière à ce travail. Ce contexte scientifique a orienté notre problématique et nos hypothèses de recherche. Nous sommes partie de l'hypothèse suivante : la mise en place de ce type de dispositif au sein d'un territoire bouscule deux écosystèmes territorialisés peu connectés, celui de l'action sociale et celui de l'éducation musicale. Nous nous sommes intéressée à la manière dont ce déséquilibre apparent, introduit par ce nouvel objet, conduit à des évolutions profondes des individus et des groupes qui y participent. Dans ce cadre, El Camino est donc terrain et objet de recherche et nous nous sommes d'abord attachée à décrire l'objet El Camino avant de nous intéresser à ses effets sur les enfants et les intervenants du champ musical.

Ce premier chapitre était également l'occasion de présenter notre méthodologie et les outils mobilisés pour construire cette thèse. Notre démarche d'enquête qualitative, proche d'une ethnographie de terrain, s'appuie sur la participation observante liée à notre statut, de nombreux entretiens semi-directifs réalisés *in situ* et reconduits l'année suivante ainsi que des données variées, récoltées dans le cadre de notre immersion. L'ensemble des données nous donne une visibilité sur les cinq premières années du projet (2015-2020). Nous avons privilégié une analyse qualitative et compréhensive de nos données et mobilisé des corpus théoriques multiples issus de différents champs disciplinaires (psychologie, sociologie, géographie sociale, anthropologie et sciences de l'éducation). Notre posture, notre méthodologie de recherche et de traitement des données, le choix des concepts répondent finalement plus globalement aux exigences des sciences humaines et sociales.

2/ À propos du chapitre II : El Camino, un projet hybride qui prend place dans un tiers-lieu

Dans le chapitre II, nous nous sommes attachée à définir et analyser l'objet El Camino afin de mieux appréhender son fonctionnement et ses spécificités. Cette analyse générale permet de situer l'action et l'expérience, mais aussi d'identifier et comprendre les objectifs du projet. Les concepts d'hybridation, de projet et de tiers-lieu ont été mobilisés pour proposer une grille de lecture permettant de mettre en perspective le fonctionnement du dispositif et de mieux saisir sa complexité. Nous nous sommes appuyée, pour ce faire, sur le discours public qui entoure El Camino, mais également sur le discours et le vécu des acteurs du quotidien. Les deux hypothèses générales étaient les suivantes :

- **Hypothèse générale 1** : El Camino est un projet hybride.
- **Hypothèse générale 2** : El Camino prend place dans un lieu qui pourrait s'apparenter à un tiers-lieu, ce qui renforce le caractère hybride du projet.

En partant de la définition de l'hybride proposée par Gwiazdzinski (2016) et de celle de projet proposée par Boutinet (2012, 2016) comme grille de lecture pour notre corpus, nous avons pu démontrer qu'El Camino est un projet hybride par son caractère à la fois hétérogène, temporaire et instable et qu'il se fabrique sur le terrain en s'ajustant à la réalité et à ses contraintes. Le terme de projet permet en effet de traduire le perpétuel mouvement entre le *pro* de la conception et le *jet* de la mise en œuvre (Boutinet, 2012). L'utilisation du terme « projet hybride » permet alors de mettre en avant la complexité du dispositif, tout en soulignant la volonté, des dirigeants et de l'équipe, de proposer un objet novateur, qui se distingue des structures d'enseignement musical et sociales traditionnelles. Ce type de projet « ouvre le champ des possibles » en favorisant les interactions inédites, la créativité et le renouvellement des pratiques professionnelles.

Dans cette perspective, El Camino apparaît comme un projet complexe au sein duquel se mélangent des domaines d'action hétérogènes, des professionnels issus de différents champs et des objectifs variés. Deux dimensions sont particulièrement mises en avant dans les discours et sont constitutives du projet : les dimensions musicale et sociale. L'hétérogénéité transparaît alors dans la construction même du projet, mais également dans le vécu et la verbalisation de ce vécu par les acteurs du quotidien. C'est, par ailleurs, un projet qui se renouvelle chaque année. Ces évolutions sont liées à la réflexivité de l'équipe et de la direction, ce qui entraîne un réajustement régulier du fonctionnement et des pratiques. La définition du projet et le vécu associé sont ainsi temporaires, variables et évolutifs. L'instabilité apparaît alors dans la temporalité du projet, mais également dans sa dimension expérimentale qui se traduit par des aménagements individuels en atelier et par les questionnements et les doutes des intervenants du champ musical (ces derniers interrogent notamment les grands axes pédagogiques du projet). Sur le terrain, les ateliers se révèlent alors plus contrastés que dans le premier niveau de discours, descriptif et relativement similaire, des acteurs. Les pratiques professionnelles et pédagogiques varient d'un intervenant

à l'autre et les ateliers peuvent alors être bien éloignés du « modèle-type » développé par Démos et relayé dans les médias.

Afin de définir plus précisément El Camino, nous nous sommes ensuite intéressée au lieu dans lequel il prend place. Ce lieu, dédié uniquement à l'orchestre de jeunes, est en effet une des spécificités du projet. Pour aller encore plus loin, nous avons éprouvé le concept de tiers-lieu défini par Oldenburg (1989) qui paraissait pertinent pour mieux appréhender le projet. Il s'avère qu'El Camino prend effectivement place dans un tiers-lieu – un lieu de socialisation intermédiaire entre la maison et le travail – qui devient signifiant pour ses usagers et qui comprend une diversité de pratiques : c'est un lieu de musique, de rencontres et de rassemblement. Ce tiers-lieu, coproduit et approprié par les acteurs qui le vivent au quotidien, réunit des professionnels et des enfants d'horizons différents et de nombreux acteurs périphériques (familles, professeurs des écoles, travailleurs sociaux, élus, etc.). Cette configuration singulière a un impact sur le projet et sur les acteurs puisque le tiers-lieu favorise la structuration de communautés et l'innovation.

El Camino est donc un projet hybride qui prend place dans un tiers-lieu et cette configuration singulière renforce le caractère hybride du projet. Les concepts d'hybride et de tiers-lieu présentent des caractéristiques et des effets similaires – ils favorisent la créativité et les relations sociales inédites – mais ils partagent aussi une philosophie commune qui repose sur une volonté de dépasser les cadres établis et de proposer un modèle nouveau, avec une valeur ajoutée, capable d'ouvrir le champ des possibles.

Pour finir, si l'hybridation présente de nombreux avantages et permet de positionner l'organisation entre deux mondes, l'équilibre du projet reste fragile et incertain. Si l'hétérogénéité, l'instabilité et le caractère temporaire du projet génèrent une dynamique, une mise en mouvement, une certaine vigueur, ces dimensions peuvent également mener à la précarité et à la démesure. Suivre un objectif commun, partager une « *cause commune* » (Grenier, Ibrahim et Duprat, 2020) se révèle alors essentiel pour agir collectivement. Nous reviendrons sur l'évolution du projet et son caractère hybride dans l'épilogue.

• Ouverture et préconisations issues du chapitre II

Les effets d'El Camino sont directement liés à son caractère hybride et au fait que le projet prend place dans un tiers-lieu. Cette configuration favorise les rencontres inédites, la créativité, l'innovation et permet de « sortir des cases » afin d'inventer, de proposer un nouveau modèle. Cependant les effets de l'hybridation ne sont pas garantis et l'homéostasie du projet apparaît fragile. Il nous semble alors particulièrement important de veiller à l'équilibre entre les différentes dimensions du projet.

Dans le cadre de Démos, ce sont le coordinateur de projet, le référent pédagogique et le chargé de développement social qui incarnent ce rôle. À El Camino, il existe trois postes pouvant s'apparenter aux postes de coordinateurs décrits dans le projet Démos : un responsable pédagogique, une chargée de développement social et une coordinatrice

administrative. Ces trois coordinatrices travaillent ensemble et échangent quotidiennement dans le cadre de diverses réunions ou de façon informelle, mais elles ne sont pas formées et familières avec le secteur d'activité de leurs collègues. La coordinatrice administrative n'a, par exemple, pas de formation de musicienne ou de formation dans le secteur social. Elles font ainsi le bilan de la semaine qui vient de s'écouler, évoquent les objectifs de la semaine à venir et les points à améliorer, mais leurs échanges se situent essentiellement sur le terrain commun du « prático-pratique », c'est-à-dire de l'organisation logistique et matérielle du projet. Si elles peuvent également échanger sur des situations individuelles ou des problèmes liés à la dynamique de groupe dans un pupitre, le « comment faire » prend souvent le pas sur la réflexivité et une vision à long terme du projet et de ses objectifs. Selon nous, si ce travail pluridisciplinaire est indispensable et participe à garantir le « bon » fonctionnement d'El Camino, semaine après semaine, il manque un coordinateur de projet capable de faire le lien entre les différentes sphères du projet, en se situant dans l'*inter-*, et de « chapeauter » les trois référentes terrain. Ce coordinateur pourrait ainsi avoir un rôle de traduction entre les professionnels des différents champs et garantir l'équilibre entre les objectifs sociaux et musicaux du projet afin que chacun trouve sa place au sein du dispositif et puisse donner du sens à son travail, tout en poursuivant des objectifs communs.

Dans la littérature portant sur les projets hybrides et les tiers-lieux, les coordinateurs (aussi appelés « médiateurs ») occupent également une place essentielle. Pour ne citer qu'un exemple, Lhoste et Barbier (2016) évoquent le rôle central de « *l'agent intermédiaire* » qui désigne « *un type d'acteur qui facilite les processus d'innovation en jouant d'une position aux frontières de plusieurs mondes* » (p. 47). Ils ont alors un rôle « *d'agencement et de traduction avec les utilisateurs* » et doivent également « *produire un cadre propice à la stabilisation de l'institution en devenir* » (p. 47). Cette fonction essentielle dans les lieux hybrides favorise l'intercompréhension entre les acteurs et les sphères d'activité en utilisant des outils de traduction, de reformulation et en garantissant l'équilibre entre les différents pôles. Engager un coordinateur de projet à El Camino semble alors essentiel.

Besson (2018), qui écrit sur les « *tiers-lieux culturels* », est néanmoins plus pessimiste et parle d'« *échec annoncé* », tant la mission de ces tiers-lieux semble immense et nécessite « *de réguler des tensions et des acteurs aux intérêts multiples* » (p. 19). La cohabitation entre des champs professionnels et des acteurs très différents pourrait même conduire à des effets négatifs en termes de « *crispation identitaire* », voire « *d'augmentation de la distance sociale* » (p. 20) et impacter finalement le processus de création et d'innovation. Besson souligne alors, lui aussi, le rôle central des responsables de tiers-lieux pour favoriser la collaboration. Il affirme d'ailleurs que « *faciliter les échanges* » et « *innover dans les formats de médiation* » (p. 20) seront des compétences centrales pour les professionnels de la culture de demain. Des formations spécifiques pour exercer le métier de coordinateur (ou médiateur) de projet culturel et social seraient alors à penser et élaborer dans les prochaines années pour assurer la pérennité et l'équilibre de ce type de projet.

Au vu de l'évolution actuelle du projet, relatée dans l'épilogue, cette préconisation n'est pas directement applicable, mais il nous semblait essentiel de « tirer le fil » de notre analyse

pour proposer une recommandation adéquate. Cette dernière peut nourrir la réflexion d'autres orchestres de jeunes à vocation sociale.

3/ À propos du chapitre III : El Camino comme transition professionnelle des intervenants du champ musical

Après avoir positionné El Camino comme un projet hybride qui prend place dans un tiers-lieu, nous avons analysé les effets de ce type de projet sur les acteurs du quotidien, à savoir les enfants et les intervenants du champ musical. Pour ce faire, nous nous inspirons de l'approche théorique de Tania Zittoun concernant les processus de transition professionnelle et de transition à l'adolescence. Ces travaux nous aident à penser la façon dont El Camino peut bouleverser les intervenants et leur parcours professionnel, mais aussi les adolescents dans la construction de leur identité.

Les projets hybrides et les tiers-lieux peuvent être considérés comme des « laboratoires » qui peuvent conduire à de nouvelles pratiques et de nouvelles identités professionnelles. Dans le chapitre III, nous étudions donc l'impact d'El Camino sur l'identité professionnelle des intervenants du champ musical. L'hypothèse générale qui orientait ce chapitre était la suivante :

- **Hypothèse générale 3** : El Camino, en tant que transition professionnelle, a un impact sur l'identité professionnelle des intervenants du champ musical.

Ont plus particulièrement été mobilisés dans ce chapitre les concepts d'identité, d'identité professionnelle et de transition professionnelle.

Le concept d'identité est un concept transversal qui est utilisé dans de nombreuses disciplines. Il est particulièrement complexe car il intègre plusieurs dimensions paradoxales. L'identité peut ainsi être définie comme la « *synthèse provisoire d'un jeu de tensions entre continuité et changement, soi et autrui, unité (cohérence) et diversité.* » (Perez-Roux, 2003). Dans le cadre de ce travail, nous nous appuyons sur une conception systémique et constructiviste de l'identité. Autrement dit, l'identité se construit et évolue tout au long de la vie, en fonction des interactions, du contexte, des expériences et des ressources de l'individu.

« [...] le travail de nature identitaire est un processus dynamique, créatif et interactif de production du sens qui se déroule au cœur d'une vie en perpétuel mouvement. [...] C'est un travail qui est réalisé dans l'interaction et à travers de multiples rencontres : avec soi, en soi, avec l'autre et le monde. » (Rondeau et Paillé, 2016, p. 9)

Nous nous sommes ensuite concentrée sur les concepts d'identité professionnelle et de transition professionnelle. Le travail occupe une place centrale dans la définition de soi et,

tout comme l'identité personnelle, l'identité professionnelle est un processus dynamique, relationnel et intégratif qui évolue au fil des expériences. Dans le cas de notre recherche, nous partons de l'hypothèse qu'El Camino, en tant que projet hybride qui prend place dans un tiers-lieu, vient bousculer les intervenants en leur demandant de se positionner autrement, de réinventer leur pratique pour proposer une pédagogie innovante, différente de celle qu'ils ont connue en tant qu'élève et en tant que professeur. El Camino représente alors un point d'inflexion dans le parcours des intervenants du champ musical et peut être considéré comme une transition professionnelle.

Pour faire face à cette transition professionnelle, nous avons montré que les intervenants peuvent mettre en œuvre différents types de remaniements pour s'adapter à ce nouvel environnement de travail hybride. Nous nous appuyons ici sur différents travaux pour appréhender les transitions professionnelles et les ajustements provoqués (Zittoun et Perret-Clermont, 2001 ; Perret-Clermont et Zittoun, 2002 ; Masdonati et Zittoun, 2012). Selon cette approche théorique, dans les situations de transition, trois niveaux de processus de remaniement sont identifiables : les remaniements identitaires, les remaniements de compétences et les remaniements de sens. Face à une nouvelle situation de travail, l'individu doit ainsi s'approprier de nouveaux rôles et statuts, mais aussi développer de nouvelles compétences et tenter de donner du sens à son expérience pour que cette dernière s'articule avec son passé et son futur potentiel.

Nous avons ensuite distingué quatre groupes d'intervenants du champ musical en tenant compte de leur expérience de travail avant d'intégrer El Camino, en tant que professeur de musique (et de leur ancienneté dans ce domaine) et en tant que musicien d'orchestre. Nous avons ainsi identifié quatre profils : les musiciennes/profs de musique ; les professeurs de musique, les musiciens d'orchestre et les débutants et/ou étudiants. Ces quatre groupes permettent d'analyser plus finement l'impact d'El Camino, en fonction du parcours professionnel, et d'apporter des nuances aux processus de transition observés chez les intervenants du champ musical.

Finalement, à des niveaux différents, nous pouvons conclure que tous les intervenants du champ musical remanient leurs compétences et tentent de donner du sens à cette expérience inédite. Ils développent des compétences pédagogiques et relationnelles pour travailler en équipe, mais adoptent aussi une posture réflexive et font des liens avec leurs précédentes expériences et leurs projections dans l'avenir afin de construire une trajectoire professionnelle (et de vie) cohérente. Cependant, les remaniements identitaires ne concernent pas tous les intervenants. En effet, ce type de remaniements ne concerne que les « non profs » qui s'approprient un nouveau statut, un nouveau rôle de professeur de musique et qui développent ainsi une autre facette de leur identité professionnelle. Ce nouveau rôle est progressivement intégré à leur identité professionnelle, même si nous pouvons nous interroger sur le nombre d'années d'expérience nécessaire pour que ce rôle s'intègre de façon pérenne à l'identité.

Pour les « non profs », nous pouvons donc parler de « transition professionnelle complète » car tous les processus transitionnels sont à l'œuvre : ils construisent un nouveau statut, des compétences spécifiques pour intervenir dans ce type de projet et cette expérience

est signifiante pour eux. Pour les musiciens d'orchestre, l'expérience s'inscrit de façon cohérente dans leur parcours et ils s'imaginent continuer à enseigner dans ce type de projet. Ils développent finalement une nouvelle facette de leur identité professionnelle, celle d'intervenant du champ musical dans un dispositif d'éducation musicale à vocation sociale. Quant aux débutants et/ou étudiants, si les remaniements de sens sont moindres, nous supposons qu'ils pourront construire une identité spécifique à ce type de dispositif, si cette expérience s'inscrit dans un projet professionnel à plus long terme et est associée à un désir d'enseigner hors des structures traditionnelles (conservatoire et écoles de musique). Pour les « non profs », El Camino entraîne donc des transformations profondes, spécifiques aux projets musicaux à vocation sociale.

En revanche, pour les « profs » qui enseignaient déjà au conservatoire ou en école de musique, nous parlerons de « transition professionnelle partielle » : les remaniements de compétences et de sens sont présents, mais se déroulent au cœur d'une identité déjà existante. Nous pouvons supposer que les autres remaniements seront limités car tous les processus sont intrinsèquement liés. Si le statut n'est pas modifié, la transition ne peut pas mener à une réelle transformation de l'identité professionnelle. Ils développent de nouvelles compétences et donnent du sens à cette expérience, mais ils restent avant tout professeurs de musique.

Ceci étant posé, nous avons également mis en exergue que plusieurs ressources peuvent faciliter les transitions professionnelles en favorisant l'appropriation du nouveau statut, le développement de compétences et la construction de sens. Masdonati et Zittoun (2012) identifient quatre types de ressources : les dispositifs institutionnels, les personnes-ressources, les ressources sémiotiques et l'expérience des transitions. Si les ressources sémiotiques et l'expérience des transitions relèvent de la trajectoire individuelle et de l'investissement personnel, les dispositifs institutionnels et les personnes-ressources peuvent être renforcés et soutenus par des stratégies mises en place au niveau institutionnel.

- **Ouverture et préconisations issues du chapitre III**

Ce chapitre III ouvre alors sur différentes préconisations. En tant que transition professionnelle, l'expérience El Camino peut être vécue de manière particulièrement violente la première année et ce « choc » est directement lié à l'écart entre la représentation du projet, le rôle à tenir et la réalité du terrain. Il serait alors judicieux de renforcer les ressources des intervenants du champ musical afin que ces derniers puissent faire face aux nombreux changements engendrés par leur expérience au sein d'El Camino et qu'ils soient en mesure de l'intégrer à leur parcours.

Pour commencer, il semblerait pertinent, d'une part, de préparer davantage les intervenants avant leur arrivée à El Camino (avec une présentation détaillée du projet, de sa philosophie, des objectifs hétérogènes qui le composent et des compétences que cela demande, voire de proposer aux nouveaux intervenants d'aller observer des ateliers menés par des intervenants plus expérimentés) et, d'autre part, d'être plus attentif au profil des

intervenants au moment du recrutement. Ces derniers doivent en effet être motivés par le projet lui-même et ses spécificités et être capables de sortir de leurs habitudes de travail, de faire « un pas de côté » pour fabriquer leur pratique professionnelle sur le terrain. Nous avons cependant conscience que ce second point est difficile à mettre en œuvre puisque le nombre de candidats chaque année, pour être intervenant du champ musical à El Camino, est limité (et limite de fait le choix de la direction) et que la capacité d'adaptation des intervenants est difficilement « anticipable ». L'intervenant doit en effet être capable de remettre en question sa formation initiale et son expérience de professeur de musique dans une structure d'enseignement traditionnelle. De façon générale, on peut se demander jusqu'à quel point il est possible de déconstruire ce que nous avons appris et ce d'autant plus quand il s'agit d'un modèle qui nous sert dans d'autres cadres de travail (par exemple pour les intervenants qui travaillent, en parallèle, au conservatoire). À ce sujet, Dobson (2016), qui a rédigé un article portant sur un dispositif inspiré du modèle El Sistema, souligne le fait que les intervenants du champ musical engagés dans ce type de programme sont issus d'un milieu de formation classique et qu'ils tentent finalement de transposer un programme conçu de manière rigide et traditionnelle, qu'ils maîtrisent, à un nouveau contexte d'enseignement qui ne leur est pas familier et dans lequel les normes et les valeurs leur échappent. Le modèle enseigné n'est donc pas réinterrogé et remanié en profondeur. Alors comment mettre en œuvre une pédagogie « innovante » en recrutant des intervenants qui sont également professeurs de musique dans des structures traditionnelles ? Plusieurs chemins sont envisageables.

Par exemple, pour renforcer les dispositifs institutionnels et ouvrir un nouveau champ de connaissances et de réflexions, il paraît essentiel de mettre en place des formations supplémentaires relatives notamment à la pédagogie et à la gestion de groupe ou encore aux grandes étapes de développement de l'enfant et de l'adolescent. Ces formations pourraient comprendre une partie théorique et une partie pratique, afin d'échanger des outils pédagogiques ou encore proposer des mises en situation et des jeux de rôles. Pour que les formations soient efficaces, elles doivent en effet mettre les intervenants dans une position active et réflexive. Des journées de rencontres, entre différents intervenants des orchestres Démos, pourraient également être organisées chaque année pour favoriser les échanges de pratique entre professionnels, à un niveau national. La question de la formation des intervenants apparaît en tout cas particulièrement centrale et revient à de nombreuses reprises dans les articles scientifiques et les séminaires relatifs aux dispositifs d'éducation musicale à vocation sociale. Deslyper *et al.* (2016) vont jusqu'à proposer la création de formations⁸⁴ et d'un certificat attestant de compétences spécifiques pour travailler au sein de ces dispositifs (pédagogie collective, transmission orale, travail en équipe, etc.). Ces formations permettraient d'identifier, d'acquérir et de valoriser des compétences propres à ce type de projet, tandis que la création d'un certificat et d'un titre professionnel favoriserait la reconnaissance d'un statut, distinct de celui de professeur de musique. Cette proposition pourrait, selon nous, favoriser les remaniements identitaires, de compétences et de sens et donc faciliter la transition professionnelle.

⁸⁴ Des partenariats pourraient être mis en place avec des organismes du secteur social ou éducatif et des structures de formation des musiciens professionnels (Deslyper *et al.*, 2016).

Enfin, pour renforcer l'efficacité des personnes-ressources, les espaces et les temps d'échange en équipe doivent être favorisés. Un temps de réflexion sur les pratiques, mené par un psychologue extérieur à la structure, pourrait par exemple être institué. Le groupe d'analyse des pratiques est un dispositif d'intervention d'analyse clinique qui s'appuie sur les situations professionnelles (souvent problématiques) apportées par les participants (pairs ou collègues), à tour de rôle. Un des participants choisit de partager « *une situation vécue, une expérience réelle dans laquelle il s'est trouvé impliqué, une relation qui l'a particulièrement interpellé* » (Vidal, 2002, p. 8). Le groupe fait alors équipe « *pour recevoir, contenir et penser les enjeux des relations professionnelles des participants* » (Mellier, 2002, p. 88). Les membres du groupe tentent de faire des liens, des associations, de donner du sens à ce qui a été vécu. Une fois le sens approprié, les situations initiales sont réactualisées et peuvent être perçues différemment. Le partage des émotions et des points de vue, semblables ou différents, entre les membres de l'équipe permet en effet de prendre du recul par rapport à son propre ressenti. Ce travail en groupe permet également de mettre à jour les implications du participant vis-à-vis de la situation relatée, autrement dit ce qu'il investit de lui-même (à son insu) dans sa pratique professionnelle. Il peut alors prendre la mesure de la part de subjectivité qui est « *mobilisée et interfère avec la forme et la nature des relations qu'il établit avec l'autre ou plus d'un autre, mais aussi de prendre conscience de la dimension imaginaire, voire idéologique, qui sous-tend sa pratique.* » (Vidal, 2002, p. 9). La situation est alors replacée dans une dynamique plus large, en lien avec le projet, le rôle et les valeurs qui fondent la fonction du participant. (Re)donner du sens à la pratique, soutenir et valoriser la place de chacun est alors essentiel. Dans le cadre de ces réunions, le travail du clinicien (généralement psychanalyste) est de penser avec les professionnels pour favoriser la réception, la contenance et la transformation de ces situations.

Dans le cas d'El Camino, ce groupe de travail et de réflexion pourrait permettre aux intervenants de réinterroger la relation pédagogique qu'ils entretiennent avec les enfants et le groupe d'enfants, mais aussi les relations de travail avec les collègues (notamment au sein des binômes) et leur rapport à l'institution. Le groupe d'analyse des pratiques peut aussi constituer « *un facteur de cohésion dans l'équipe dans la mesure où chacun s'y investit de manière homogène, en accepte le cadre spécifique ou accepte que le groupe existe, le soutient même sans ressentir le besoin d'y participer* » (Pucheu-Paillet, 2015, p. 144). Ce type de groupe a, *in fine*, une visée de formation professionnelle « *à partir de l'analyse et de la compréhension de ce qui se passe dans l'interaction avec l'autre ou les autres dans l'accomplissement d'une tâche institutionnelle.* » (Vidal, 2002, p. 8). Les échanges de connaissances et de pratiques, la valorisation de la réflexivité, peuvent en effet favoriser les « *intelligences collectives* » (Schaller, 2007) et, à terme, les capacités d'auto-évaluation. Au vu de ce qui est ressorti des entretiens réalisés, nous pensons d'ailleurs que certains intervenants du champ musical pourraient participer plus pleinement à la recherche. Une sorte d'« Université populaire des intervenants »⁸⁵ pourrait être mise en place afin que les intervenants mènent une recherche sur des thèmes qu'ils définissent eux-mêmes et qu'ils

⁸⁵ Cette expression est utilisée pour faire un parallèle avec l'« Université populaire de parents » (voir par exemple l'article de Renaud, avec le concours de Pachod, 2016).

participent, de manière plus effective, à l'analyse des résultats. Le savoir expérientiel serait ainsi valorisé et utilisé pour enrichir la recherche et les capacités d'auto-évaluation des intervenants. De la même façon, la réflexivité très avancée de la direction pourrait conduire à la formalisation d'une autoanalyse de l'objet.

4/ À propos du chapitre IV : El Camino et la diversification des ressources à l'adolescence

Si ce projet hybride bouscule les intervenants du champ musical et leur identité professionnelle, nous nous sommes ensuite demandée ce qu'il en était de la construction identitaire des enfants et des adolescents qui participent à ce type de dispositif. Dans ce chapitre, nous nous sommes intéressée aux spécificités d'El Camino et à ses effets sur les principaux destinataires du projet, notamment sur la diversification de leurs ressources pour faire face aux transitions de l'adolescence. Deux hypothèses générales guidaient notre analyse :

- **Hypothèse générale 4 :** El Camino est une activité singulière, qui se distingue des autres activités de loisirs.
- **Hypothèse générale 5 :** El Camino permet de diversifier les ressources des apprentis musiciens pour faire face aux transitions de l'adolescence.

Pour éprouver nos hypothèses, nous avons plus particulièrement interrogé les adolescents qui ont une capacité réflexive plus importante et une plus grande ancienneté au sein d'El Camino.

El Camino est un projet orchestral à vocation sociale dans lequel des enfants et des adolescents apprennent à jouer de la musique en groupe. Les sollicitations et les effets du projet sont donc liés aux différents éléments du projet : la pratique de la musique, la pédagogie de groupe, le public visé et la dimension sociale. Après une première revue de la littérature, l'apprentissage de la musique en groupe semble avoir des effets positifs à divers niveaux : neurologique, cognitif, psychique, émotionnel et social. Néanmoins, la musique seule ne suffit pas à expliquer les effets du projet. En effet, la pédagogie collective s'appuie sur le groupe et sa dynamique singulière. La pratique collective a un impact sur l'intégration sociale, la socialisation, le sentiment d'appartenance et la construction des identités individuelle et sociale des enfants. La problématique identitaire est particulièrement activée par le groupe, avec la mobilisation du processus identification/individuation. Enfin, le projet a une vocation sociale. Il s'adresse prioritairement aux enfants et adolescents des quartiers populaires de Pau et favorise les rencontres inédites (avec des enfants d'autres quartiers ou des intervenants de divers milieux sociaux) et la familiarisation avec des codes sociaux variés. En ce sens, El Camino favorise la multi-appartenance et le fait d'appartenir à différents

groupes permet d'expérimenter divers rôles, de développer d'autres facettes de son identité et de se construire à partir de références plurielles. La multi-appartenance peut alors être source d'émancipation et d'individuation. Quant à la découverte et l'appropriation de nouveaux codes sociaux, elles augmentent les capacités d'adaptation des enfants qui ont alors un répertoire de rôles, de codes et de connaissances plus important pour faire face à des environnements non familiaux.

El Camino sollicite ainsi différentes dimensions identitaires, sociales et des compétences spécifiques et, s'il partage des effets communs avec d'autres activités de loisirs, c'est finalement la combinaison de toutes ces dimensions qui constitue la singularité du projet et qui le distingue d'autres activités de loisirs.

La suite de ce chapitre a été l'occasion de vérifier la seconde hypothèse formulée à propos des effets d'El Camino sur les enfants, à savoir si El Camino permettait de diversifier les ressources des jeunes pour faire face aux transitions de l'adolescence.

L'adolescence (qui concerne une partie du public visé) est une période de transitions et de changements (biologique, psychologique et social), orientée par deux enjeux centraux : la construction identitaire et le repositionnement dans l'environnement social. Pour faciliter les nombreuses transitions, le jeune peut alors mobiliser différents types de ressources : les personnes-ressources, les ressources personnelles et les ressources symboliques (Zittoun, 2012a, 2012b).

Nous avons montré que faire partie d'El Camino permet de multiplier les personnes-ressources avec lesquelles l'adolescent peut échanger et qui soutiennent la construction de son identité. Que ce soit avec les autres enfants ou les intervenants, le jeune fait de nombreuses rencontres qu'il n'aurait certainement pas faites dans un autre contexte. Les relations qu'il développe sont singulières car elles s'appuient sur des temps d'apprentissage collectifs variés – les pupitres, les *tutti* et les concerts – qui font vivre aux adolescents des expériences sociales et relationnelles différentes. Cette expérience favorise son sentiment d'appartenance à un groupe, un groupe socialement reconnu et valorisé. Il peut ainsi se sentir lui-même valorisé, se sentir exister aux yeux des autres et se présenter sous un autre jour à ses parents. El Camino participe ainsi à la construction des identités individuelle et sociale des jeunes.

Cette immersion dans une nouvelle sphère d'expériences (musique classique, orchestre, découverte de lieux culturels, etc.) permet d'enrichir les ressources personnelles des adolescents qui découvrent de nouveaux codes sociaux et développent de nouvelles compétences – musicales, instrumentales, mais aussi en termes de capacité de travail. L'acquisition de nouvelles compétences favorise alors le sentiment d'auto-efficacité et de confiance en soi des adolescents. Ce sentiment peut avoir des effets à long terme (sur les projets d'avenir par exemple).

Par ailleurs, les rencontres inédites participent également à la diversification des ressources personnelles. L'enfant fait de nombreuses rencontres lui permettant d'évoluer dans d'autres cercles de socialisation et d'expérimenter de nouveaux rôles. Il peut alors mettre en lumière une autre facette de son identité qui n'est pas mobilisée dans les sphères familiales

et/ou scolaire. El Camino favorise ainsi la multi-appartenance et le processus d'individuation : le jeune peut se construire, comme être singulier, à partir d'influences diverses.

Enfin, les trajets quotidiens pour se rendre à El Camino, les concerts et les stages permettent aux adolescents de découvrir et de s'approprier de nouveaux espaces : des lieux culturels, mais aussi d'autres quartiers de la ville. Les jeunes découvrent de nouveaux espaces urbains, mais également les pratiques et les codes sociaux qui y sont associés. Ils peuvent ainsi intérioriser de nouvelles règles de fonctionnement et ajuster leur façon de se comporter pour trouver une place dans le domaine public. L'encadrement de ces mobilités leur permet d'être accompagnés dans la découverte de ces nouveaux codes – le tout dans un cadre sécurisé – mais limite néanmoins l'élargissement réel de leur territoire puisque les mobilités ne sont pas associées à une pratique autonome de l'espace.

El Camino permet finalement aux jeunes de se découvrir sous un autre jour. Cette expérience leur permet de mieux se connaître, d'avoir conscience de leurs capacités, leurs ressources, mais aussi leurs limites. Le fait d'être confronté à des sphères d'expériences de plus en plus diversifiées permettra certainement à l'adolescent de s'adapter plus facilement à des situations inédites et d'être capable de mobiliser les ressources nécessaires pour évoluer dans un nouvel environnement (et ceci est d'autant plus vrai qu'El Camino est très éloigné du quotidien des enfants).

Pour finir, nous avons formulé une sous-hypothèse, à savoir qu'El Camino permet d'enrichir les ressources symboliques de l'adolescent. Cette hypothèse semblait évidente, elle n'est pourtant que partiellement validée. Jouer et écouter des musiques issues d'un répertoire non familier permet en effet à l'adolescent de vivre des expériences émotionnelles inédites et de donner corps à des émotions diffuses, mais l'instrument n'apparaît pas, dans le discours, comme un moyen d'expression de soi ou de création. Plusieurs pistes peuvent être proposées pour essayer de comprendre cette absence : l'exigence de la musique classique peut entraver le sentiment de liberté ; les enfants n'ont pas un niveau instrumental suffisamment élevé pour se dégager de la technique (cette dimension devrait évoluer de façon corrélée avec l'ancienneté de l'élève) ; l'absence de temps d'improvisation et de création de groupe limite le développement d'une créativité indispensable à l'enrichissement symbolique.

La singularité d'El Camino se situe donc, à notre sens, dans « l'ouverture du champ des possibles » pour les jeunes. Les rencontres de personnes, de lieux et de milieux permettent aux enfants de découvrir et de s'approprier d'autres codes sociaux. Cette expérience peut favoriser à terme la socialisation, l'intégration sociale, la confiance en soi, mais aussi la découverte et le développement d'une autre facette de son identité.

• Ouverture et préconisations issues du chapitre IV

Ce chapitre mettait l'accent sur la singularité d'El Camino. Au-delà de la musique, plusieurs paramètres participent à expliquer les effets du dispositif. Le cadre du projet et les objectifs visés paraissent alors particulièrement importants. En s'appuyant sur différentes

recherches portant sur des programmes inspirés d'El Sistema (Alemán *et al.*, 2017 ; Cespedes-Guevera et Dibben, 2021 ; Ilari, Fesjian et Habibi, 2018), Baker (2021) met en évidence que la seule pratique de la musique n'a pas d'effets sur le développement des compétences sociales : un an d'apprentissage de la musique classique en orchestre n'a pas d'effet significatif sur l'empathie ou les comportements prosociaux. Pourtant, d'autres études suggèrent le contraire (Rabinowitch, 2012 ; Van de Vyver *et al.*, 2019), mais celles-ci impliquent des programmes musicaux qui ont été expressément conçus pour promouvoir des effets prosociaux. Les objectifs sociaux peuvent donc être atteints si le programme a été pensé et élaboré en ce sens. Rabinowitch (2020) suggère alors de mettre l'accent sur la collaboration (et non la compétition) et de se concentrer davantage sur le processus de création musicale (et non sur le résultat final), c'est-à-dire que le but de l'activité n'est pas de produire un concert bien rodé, mais de participer à une activité créative et collective. Dans cette perspective, les objectifs sociaux sont placés au cœur de la pratique. C'est à cette condition que les pédagogies qui se disent « innovantes » peuvent réellement se distinguer des formations musicales plus traditionnelles. Selon Nemoy et Gerry (2015), différents aspects des programmes inspirés d'El Sistema contribuent à provoquer un changement social : les jeux d'ensemble, le soutien entre les pairs, la collaboration... Ce sont ces dimensions qui favorisent la création de communautés et renforcent les liens interpersonnels. Par ailleurs, selon ces chercheurs, c'est parce que ces programmes impactent la communauté dans son ensemble – les enfants, les intervenants, les parents, mais aussi le public qui vient écouter les concerts – qu'ils sont vecteurs d'une transformation sociale.

L'élaboration du cadre des ateliers s'avère donc centrale. Dans le cas d'El Camino, il paraît essentiel de favoriser la collaboration entre les enfants, la coéducation, les jeux collectifs et la créativité. Cette dernière peut participer à augmenter les effets sociaux du dispositif, mais aussi les ressources symboliques des enfants.

En effet, si El Camino semble diversifier les personnes-ressources et les ressources personnelles des jeunes, les ressources symboliques pâtissent de la faible dimension créative. Plusieurs options existent pour enrichir ces ressources. Voici quelques pistes :

- Favoriser les temps d'improvisation, de créativité, voire de composition et d'arrangements plutôt que les apprentissages séquentiels et répétitifs et la pédagogie centrée sur l'enseignant (où le savoir et le pouvoir sont descendants). Cette première option va de pair avec une diminution des concerts pour pouvoir se concentrer sur d'autres objectifs que la performance.
- Mettre en place des temps formels, basés sur un « enseignement explicite »⁸⁶, pour échanger sur les œuvres (époque de l'œuvre et contexte historique, biographie de l'artiste, construction du morceau, effets recherchés par le compositeur, etc.) et éviter ainsi de reproduire les mêmes inégalités que dans le cadre scolaire où seuls les élèves les plus « scolaires » sont finalement capables de déceler les attentes et exigences dans

⁸⁶ L'enseignement explicite est une méthode d'enseignement qui consiste à expliciter, rendre visible, guider, qu'il s'agisse des objectifs de la leçon ou des mécanismes cognitifs à mettre en œuvre pour la résolution de problèmes (Clément, 2015).

les enseignements implicites. Ce temps de présentation, d'explication et de mise en mots pourra également aider l'enfant à appréhender et apprivoiser de nouveaux états émotionnels, mais aussi à développer des connaissances et augmenter ainsi son capital culturel.

Enfin, si El Camino semble avoir un impact sur la diversification des ressources, nous pouvons nous interroger sur leur incorporation par les enfants. Les ressources varient en fonction de différents paramètres comme le milieu social ou l'histoire de l'enfant, mais dans le cadre d'El Camino, nous pouvons supposer que le développement des ressources dépend aussi de l'ancienneté de l'enfant au sein du dispositif. Combien de temps faut-il pour modifier son rapport au monde social et aux autres et incorporer de nouvelles manières de faire et d'agir ? Pour mieux comprendre le développement de nouvelles ressources, nous proposons de faire le lien avec les processus de socialisation et d'incorporation de nouvelles « habitudes corporelles, cognitives, évaluatrices, appréciatives » (p. 301) développés par Lahire (2011). D'après lui, la « transmission culturelle » demande du temps, de la répétition car « il est question de l'installation progressive dans le corps d'habitudes, qu'elles soient mentales ou gestuelles, sensorielles ou intellectuelles » (Lahire, 2011, p. 306). Est-ce que tous les enfants, même ceux qui ne restent qu'un an à El Camino, diversifient leur ressources et incorporent de nouvelles dispositions sociales ? Nous pouvons en douter, mais il serait intéressant d'analyser après combien de temps il est possible de constater des effets significatifs chez les enfants.

Nous souhaitons également ajouter que la mise en place d'entretiens, chaque année, avec les enfants pourrait favoriser une mise en mots afin qu'ils incorporent leur expérience à El Camino et qu'ils lui donnent du sens. Mettre en récit son expérience participe en effet, même de façon minimale, à sa réélaboration et permet de structurer sa pensée car « une personne peut établir un dialogue interne lorsqu'elle réfléchit à son expérience dans plusieurs sphères (ce qu'elle vit à l'école, à la maison, etc.) ou à ses interactions avec différentes personnes. » (Zittoun, 2012a, p. 3). Cependant la capacité réflexive évolue avec l'âge et les enfants les plus jeunes ne sont pas forcément en capacité d'élaborer leur expérience et de prendre le recul nécessaire pour la raconter. La mise en récit pourrait donc prendre différentes formes (comme le carnet de bord qui existe dans le cas d'Opéra Kids⁸⁷) et évoluer en fonction du niveau de développement de l'enfant.

⁸⁷ Créé en 2018 par l'Opéra de Limoges, le dispositif Opéra Kids propose la découverte et l'apprentissage collectif du chant choral à des enfants de 8 à 14 ans, issus des quartiers prioritaires de la Politique de la ville de Limoges.

5/ Des clés pour évoluer dans un monde complexe et mobile

Dans notre société contemporaine, les individus sont de plus en plus confrontés à des mondes sociaux multiples, hétérogènes, voire contradictoires, et doivent répondre à « *des injonctions différentes selon les contextes, les institutions, les milieux* » (De Gaulejac, 2009, p. 43). La norme est finalement « *au changement permanent, à la mobilité, à la flexibilité, à l'adaptabilité, à la réactivité et à l'instantanéité* » (*ibid.*, p. 139). Pour faire face à cet univers instable et polycentré, l'individu doit être capable d'être mobile, flexible, adaptable et ouvert à la polysémie du monde.

La multiplication des champs d'activité peut ainsi participer à « complexifier » l'identité et tendre vers plus de flexibilité – et ce d'autant plus lorsque l'activité est éloignée de son milieu social ou de son milieu professionnel. Ces nouveaux espaces d'expériences permettent ainsi de se découvrir autrement, de développer de nouvelles compétences et de faire des rencontres inédites. L'imbrication des influences parfois contradictoires produit, entre autres, des opportunités de socialisation et contribue à la construction de l'identité. Dans notre thèse, nous admettons ainsi que l'activité El Camino peut avoir un impact sur « *la multiplicité des savoirs et savoir-faire incorporés, des expériences vécues, des "moi" ou des "rôles" intériorisés par l'acteur (répertoire des rôles, stock de connaissances, réserve de connaissances disponibles...)* ». » (Lahire, 2011, p. 25). Dans cette perspective, ce qui fait la singularité de l'individu c'est finalement sa multi-appartenance et sa façon de combiner les différents éléments qui le constituent. « *C'est dans l'invention de soi, à partir de ce qu'il est, que le sujet advient.* » (De Gaulejac, 2009, p. 83). L'individu peut ainsi revendiquer telle ou telle facette de son identité « *en fonction du contexte et de ses stratégies d'assimilation ou de distinction* » (*ibid.*, p. 80).

Dans cette conception de l'identité marquée par la fluidité du monde, l'individu semble donc acteur et responsable de son devenir. Chaque individu serait libre de se réaliser comme il le souhaite. Mais cette apparente liberté se heurte aux conditions objectives qui favorisent ou empêchent cette réalisation.

« On risque d'oublier que le sujet est d'abord assujéti à ces conditions concrètes d'existence, à l'héritage qu'il reçoit à sa naissance, aux "capitaux" (économiques, sociaux, culturels, mais aussi biologiques, symboliques, affectifs) dont il dispose. Chaque individu ne dispose pas des mêmes supports pour exercer sa liberté et affronter la lutte des places. » (De Gaulejac, 2009, p. 126)

Néanmoins, le projet El Camino, par son caractère hybride, peut donner des clés à ses acteurs pour évoluer dans un monde fluide. Il participe à la complexification de l'identité professionnelle des intervenants du champ musical en favorisant le mélange des champs d'activité, des objectifs, des rencontres inédites et les échanges de pratiques. Les intervenants doivent adopter une posture créative et réflexive pour proposer une pédagogie innovante, qui dépasse les cadres établis. Concernant les enfants et les adolescents, ils se découvrent autrement, développent de nouvelles compétences, diversifient leurs relations sociales et s'approprient de nouveaux codes sociaux. Cette expérience peut s'apparenter à un

décloisonnement de leur univers social. Dansilio et Fayette (2019) font un constat similaire dans leur rapport d'enquête sur l'après Démos :

« Dans la plupart des réponses, les jeunes expriment avec fierté le fait d'avoir pu découvrir la musique classique ainsi que l'univers qui lui est associé : les instruments, les lieux, les professeurs, les conservatoires. Avoir fait des cours de musique classique est perçu comme une pratique "originale" et "rare" dans leur entourage, et devient une sorte de pratique distinctive dans leur milieu d'origine ou parmi leur groupe de pairs [...]. » (p. 39)

Ils ajoutent qu'« [e]n définitive, Démos semble provoquer dans le processus d'individuation des jeunes des formes de dissension et de clivages culturels "doux" sur lesquels il est possible de bâtir de nouvelles expériences ou sur lesquels s'appuyer dans certaines situations. » (Ibid., p. 55).

Par ailleurs, l'éclectisme des activités – et des goûts musicaux⁸⁸ – est l'apanage des classes sociales favorisées (Céroux et Crépin, 2013). En effet, le clivage entre culture savante et culture populaire s'amenuise et ce qui permet maintenant de distinguer l'élite et la classe populaire est le rapport « omnivore » ou « univore » à la culture – l'individu omnivore « *se caractérisant par l'éclectisme et l'exotisme de ses goûts et pratiques culturelles* » tandis que l'univers culturel de l'univore est « *nettement plus limité et étriqué* » (Draelants et Ballatore, 2014, p. 121). Diversifier ses goûts et ses pratiques peut donc donner des clés pour une meilleure intégration sociale et une plus grande connaissance d'autres univers sociaux. El Camino redonne ainsi une marge de liberté aux jeunes en ouvrant le champ des possibles et en assurant un maximum de diversité à tous les niveaux. Des futurs pluriels sont alors envisageables, la possibilité de choisir s'entrouvre pour eux. Ainsi, plus que l'accès à une culture propre à une élite sociale (la musique classique), qui conduirait à une lecture romantique d'un ascenseur social automatique, c'est bien la diversification culturelle et l'ouverture du champ des possibles que ce projet autorise qui sont à même de provoquer la mobilité sociale espérée.

Pour conclure, et afin d'« *étendre la généralisabilité* » (Miles et Huberman, 2003) de nos résultats, il serait particulièrement intéressant de conduire des recherches identiques dans d'autres dispositifs Démos afin d'étudier les similarités et les différences entre les sites, mais aussi d'éprouver la pertinence et l'applicabilité des concepts que nous avons mobilisés et de

⁸⁸ Écouter des genres musicaux contrastés, c'est-à-dire avoir des pratiques culturelles éclectiques « *agit comme un opérateur de distinction sociale* » (Dahan et al., 2020, p. 7).

nos résultats. Cette démarche permettrait d'approfondir les connaissances et la compréhension des orchestres de jeunes à vocation sociale dans le contexte français et de mettre en lumière les pratiques spécifiques à partager, susceptibles d'accompagner les différents dispositifs dans la formulation et la mise en œuvre de leurs objectifs.

Pour enrichir notre approche, nous pensons également qu'il serait pertinent de mener une recherche spécifique auprès des intervenants du champ musical et des enfants qui ne sont restés qu'un an dans le projet. Pourquoi ont-ils choisi de partir ? Pour les intervenants, nous pouvons faire l'hypothèse que la transition professionnelle était trop coûteuse pour eux et les changements demandés trop éloignés de leur identité professionnelle initiale. Quant aux enfants, en donnant la parole à ceux qui ont quitté le dispositif, nous pourrions avoir davantage de clés pour comprendre pourquoi certains ne se retrouvent pas dans le projet. Est-ce lié à un manque d'intérêt pour la musique ? À la pédagogie proposée (pédagogie collective, oralité, intensivité...) ? À la fréquence des ateliers ? Quel rôle a joué la famille au moment de l'arrêt ? Nous pourrions également étudier les effets du projet après seulement quelques mois d'expérience (s'il y en a). Qu'est-ce que les enfants et les intervenants retiennent de leur passage à El Camino ?

Une recherche concernant les familles pourrait également être menée. Nous les avons finalement peu abordées alors même que l'association des parents offrait une piste intéressante (notre posture au sein d'El Camino rendait plus compliqué ce travail dans la mesure où nous étions tout de même très identifiée à la structure). L'impact d'El Camino sur les familles, sur l'évolution du lien entre les enfants et les parents ou encore l'interaction entre l'investissement des parents et l'investissement des enfants dans le projet pourraient, par exemple, faire l'objet d'une recherche.

Enfin, la mise en œuvre d'une étude longitudinale paraît particulièrement indiquée pour ce type de dispositif puisque les transformations identitaires sont des processus longs, qui gagnent à être observés sur de nombreuses années. Nous rappelons ici qu'étudier les transitions suppose « *la prise en compte de temporalités longues pour saisir les processus de remaniement identitaire à l'œuvre du côté des sujets confrontés au changement.* » (Balleux et Roux-Perez, 2013, p. 106). Réinterroger les enfants et les intervenants tous les ans ou tous les deux ans serait alors instructif et pertinent.

ÉPILOGUE

Un projet encore hybride ?

Avant de clôturer cette thèse, nous ne pouvions pas faire l'impasse sur le changement majeur qui se profile depuis près de quatre ans et vient réinterroger la définition d'El Camino et son caractère hybride.

Les évolutions décrites dans cet épilogue ont été mises en œuvre peu de temps après la réalisation des entretiens et la fin de notre terrain de recherche. Elles ne viennent donc pas remettre en cause le contenu de cette thèse, ses enseignements et ses préconisations, mais elles posent la question de l'avenir du projet El Camino.

1/ L'évolution du discours : vers un projet pédagogique

Depuis les débuts du projet en 2015, le discours de la direction a largement évolué et les objectifs énoncés au départ ne sont plus tout à fait les mêmes. Pendant plus de trois ans, El Camino a été présenté comme un projet social et musical, les deux dimensions étant alors considérées sur un pied d'égalité. Cependant, durant la quatrième saison d'El Camino (2018-2019), le discours a commencé à changer. Cette évolution progressive a été instillée en réunion avant d'être évoquée publiquement. Nous nous sommes donc appuyée sur nos journaux de bord pour retracer la chronologie de ce changement et relater ici quelques événements marquants :

- Le 18 décembre 2018, lors d'un entretien de recrutement pour une nouvelle stagiaire en formation d'éducateur spécialisé, Frédéric Morando, alors directeur de l'association, présente El Camino et explique que le projet est avant tout musical. L'équipe sociale gère « l'avant-après atelier » et doit s'assurer que les enfants puissent apprendre la musique dans les meilleures conditions possibles. Il ajoute : « *nous sommes tous au service de la musique* ».

- Quelques mois plus tard – lors du comité scientifique du 3 avril 2019 –, le directeur de l’association, présente la nouvelle orientation du projet aux membres du comité : El Camino se dirige vers un projet pédagogique. L’accent est alors mis sur la pédagogie alternative proposée à El Camino. Selon lui, c’est cette dernière qui deviendrait attractive pour les familles, quels que soient leurs origines sociales et leur quartier de résidence. Le projet s’ouvre ainsi au-delà des écoles partenaires et accueillera celles et ceux qui sont intéressés par le dispositif et la pratique musicale en orchestre. Le public d’El Camino sera donc amené à changer et à être davantage « *mixte* ».
- Le 28 mai 2019, lors de la journée d’étude du programme de recherche SISDIEM organisée à l’Université de Pau et des Pays de l’Adour (Annexe 4), le directeur d’El Camino présente le projet aux partenaires et chercheurs invités comme étant un « *dispositif orchestral et pédagogique* » et ajoute que « *le terme social n’est plus employé* ».

Paradoxalement, en septembre 2019, le nouveau directeur qui succède à Frédéric Morando est issu du champ social. Pierre Lalaude est éducateur spécialisé de formation et a toujours travaillé dans le champ social. Ses réseaux et sa capacité de management de l’équipe sociale sont sans doute les clés pour comprendre son recrutement alors même que l’équipe sociale s’amenuise et se renouvelle. Il ne restera finalement qu’un an et trois mois dans le dispositif, n’arrivant pas à se satisfaire de la place donnée au social dans le projet.

Malgré cette apparente volonté de préserver la dimension sociale du projet, le terme « social » disparaît donc progressivement des objectifs et du discours. Cette évolution sera finalement visible dans le discours public au cours de la cinquième saison d’El Camino (2019-2020). Dans une interview de Fayçal Karoui et Frédéric Morando, donnée lors du premier confinement sur la chaîne locale *Bonsoir le Béarn* (Créa-Sud, 2020, 4 mai), le discours sur El Camino est en effet différent. Ils insistent davantage sur la dimension pédagogique et musicale du projet. « *On est très fiers de la façon dont ils [les enfants] jouent, mais la plus grande fierté c’est l’importance de la musique dans leur vie* » (Frédéric Morando). Ce dernier explique ensuite les origines d’El Camino : le projet est né autour de neuf écoles primaires partenaires, dont huit situées dans les quartiers prioritaires de Saragosse et Ousse-des-bois. « *Aujourd’hui, c’est beaucoup plus ouvert* », dit-il, puisque les enfants viennent de plus de 25 établissements scolaires :

« La pédagogie qu’on dispense intéresse énormément de familles, au-delà même de ces quartiers-là. Et ça c’est un enjeu très important et très intéressant pour nous, c’est que c’est un projet qui devient de plus en plus, entre guillemets, mixte. C’est qu’on a plein d’enfants aujourd’hui du centre-ville, de Phœbus, d’Henri IV, de Marca, qui sont au Camino. »

Dans cette interview, le directeur général et le chef d’orchestre de l’EPCC OPPB-El Camino⁸⁹ mettent en avant la musique et la pédagogie du projet. C’est justement cette pédagogie qui attirerait de plus en plus de familles et entraînerait une plus grande ouverture, voire une plus grande mixité.

⁸⁹ Le statut d’El Camino a changé, passant d’une association à un EPCC, en octobre 2019.

Nous observons ici un basculement du discours qui apparaît au cours de la quatrième année du projet, avant de devenir public et de s'affirmer lors de la cinquième année. Au début de l'aventure d'El Camino, les deux dimensions – musicale et sociale – occupent en effet une place similaire au sein du projet. La musique est même présentée par les intervenants du champ musical et les médias comme un outil pour atteindre des objectifs sociaux. *A contrario*, au cours de la quatrième saison, la place de la pédagogie devient plus centrale dans le discours de la direction et c'est par elle qu'advindraient les effets sociaux. La pédagogie proposée devient alors le vecteur de la mixité. Le public initialement visé par le projet (les enfants issus des quartiers prioritaires de la ville de Pau) s'élargit pour laisser la place aux enfants et aux familles intéressés par la pédagogie collective et singulière d'El Camino, et ce quel que soit leur lieu de résidence (quartiers populaires, centre-ville de Pau ou agglomération paloise). Dans cette nouvelle conception du projet, El Camino peut donc être considéré comme une alternative au conservatoire et aux écoles de musique : on choisit de s'inscrire à El Camino pour apprendre la musique autrement. L'établissement devient ainsi une école de musique à part entière.

Néanmoins, ce dernier point est peu relayé par la presse écrite et absent du discours des intervenants du champ musical et des enfants lors de notre seconde campagne d'entretiens de recherche. Ce tournant ne semble pas encore intégré (perçu ?) par les professionnels, mais cette évolution – qui s'apparente plutôt à une révolution – touche les fondements même d'El Camino et sa singularité. Cette évolution vient en effet bouleverser l'équilibre fragile du projet, mais aussi impacter les acteurs et cela entraîne de nombreux questionnements. Quelle place aura l'équipe sociale dans ce « nouveau » dispositif ? Les missions et les pratiques des intervenants du champ musical seront-elles impactées par ce changement ? Comment s'adapteront-ils à ce nouveau tournant ? Ce projet musical attirera-t-il des intervenants du champ musical avec des profils similaires aux premiers intervenants qui se sont engagés dans le projet (puisque ces derniers sont nombreux à préciser qu'ils se sont intéressés à El Camino pour sa dimension sociale) ? L'équipe sera-t-elle en mesure d'accueillir et d'accompagner les enfants avec des besoins spécifiques (nous pensons notamment aux enfants atteints d'un trouble du spectre autistique) ? Quel public s'inscrira, à terme, à El Camino ? Pour favoriser la mixité sociale défendue par la direction, faut-il seulement ouvrir le dispositif ou faut-il conserver un certain nombre de places pour les enfants issus des quartiers prioritaires ? Se dirige-t-on vers une « gentrification » du projet ?

Par ailleurs, au-delà du changement de discours, la nouvelle orientation d'El Camino vient également réinterroger son caractère hybride. Nous avons démontré que le projet pouvait être qualifié d'hybride par ses caractéristiques à la fois hétérogène, temporaire et instable. Son évolution chaque année, les interrogations et réflexions qui y sont associées montrent que c'est un projet temporaire et instable. En revanche, le caractère hétérogène d'El Camino est directement associé au mélange des dimensions sociale et musicale du projet – avec entre autres, une équipe pluridisciplinaire et des objectifs variés, issus des deux secteurs d'activité. La disparition progressive des objectifs sociaux et de l'équipe sociale (la dernière représentante de cette équipe est partie en mai 2021) semble plutôt démontrer une homogénéisation du projet qui se transforme en projet musical. El Camino peut-il encore être

considéré comme un projet hybride et innovant ? Pour tenter de répondre à cette question, revenons à l'ambiguïté du terme « hybride ».

Nous l'avons vu dans le chapitre II, le fait qu'El Camino soit un projet hybride qui prend place dans ce qui peut s'apparenter à un tiers-lieu présente de nombreux avantages. Cette configuration favorise la créativité, les rencontres, le partage d'expériences et le croisement des champs d'activité, ce qui contribue à proposer un projet nouveau, qui se distingue des structures d'enseignement musical et des structures sociales existantes. Néanmoins, l'*hybrida* (origine latine du terme « hybride » associée à l'*hétérosis*) peut devenir *ubris* et basculer dans la démesure. Dans le cadre d'un projet, la démesure implique « *le refus du métissage, un refus d'autant plus effectif qu'il est souvent dissimulé pour s'exacerber dans l'une ou l'autre forme d'idéalisation.* » (Boutinet, 2016, p. 97). La démesure et l'excès peuvent alors conduire à la domination d'une des composantes du projet au détriment de l'autre. Dans le cas d'El Camino, le projet a été initialement conçu comme un projet hybride – *et musical et social* – plus proche du sens latin *hybrida*. La disparition progressive de la dimension sociale semble cependant traduire un basculement dans l'*ubris* et dans l'homogénéisation du projet, avec la domination de la dimension musicale.

« Lorsque l'hétérogène, caractéristique de l'*hybrida* ne s'impose plus suffisamment dans la variété qui le constitue, le projet court alors le risque de se laisser réduire ou séduire : l'*ubris* de la démesure le guette, qui va donner toute son importance à un élément de la situation, réduisant cette dernière à l'une ou l'autre forme d'homogénéisation trompeuse. » (Boutinet, 2016, p. 99)

Afin de « réussir » une hybridation, il paraît alors nécessaire « *de trouver la bonne distance sociale entre les parties prenantes pour créer des complicités et éviter le rejet de rejets hybrides trop éloignés de nos capacités à accepter la nouveauté* » (Turquin, 2016, p. 310). Il paraît donc important que les aspects sociaux et musicaux du projet trouvent un équilibre, un changement trop radical pouvant entraîner un rejet. Turquin utilise le terme de « *douce violence* » qui traduit l'idée du changement, sans « chamboulement » total, afin d'introduire « *une nouvelle référence qui bouleverse l'existant sans trop le bousculer* » (*ibid.*, p. 311).

Dans le cadre d'El Camino, nous pouvons nous demander si l'« échec » de l'hybridation n'est pas dû à un écart trop important entre les deux secteurs d'activité. Les fondateurs de l'association et les premiers directeurs étant issus de la sphère musicale et culturelle, nous pouvons supposer qu'il était difficile pour eux d'appréhender les dimensions sociales du projet. Ils ont engagé des travailleurs sociaux sans réellement connaître leur culture professionnelle ou encore leurs formations et compétences. Dans ces conditions, comment valoriser et utiliser les expériences et compétences de chacun, à bon escient ? Comme nous l'avons vu précédemment, un coordinateur servant d'intermédiaire, comme dans Démos, aurait certainement favorisé un travail de « traduction » entre les différents membres de l'équipe pour que chacun puisse trouver sa place tout en mettant son savoir-faire au service d'objectifs communs. Dans le cadre de Démos, Deslyper *et al.* (2016) rappellent d'ailleurs « *le rôle cardinal des coordinateurs territoriaux et sectoriels* » (c'est-à-dire le coordinateur de projet et les référents pédagogiques et sociaux). Ils définissent leur rôle de la façon suivante :

« Ils assurent une fonction d’«ensemblier» entre les mondes professionnels hétérogènes, ils opèrent les traductions et médiations nécessaires, cherchent à résoudre les contradictions, rappellent les règles du jeu et les objectifs aux uns et aux autres, veillent aux équilibres entre domaines de compétences et au respect du calendrier, etc. Ces coordinateurs sont des facilitateurs. [...] ils travaillent à maintenir un équilibre raisonnable entre les polarités de Démon [...]. » (p. 44)

Cependant, l’équipe de chercheurs précise que les coordinateurs n’interviennent pas dans un cadre neutre puisque le projet présente une dominante musicale. Ce déséquilibre peut être « corrigé » au niveau local en fonction des équipes, des coordinateurs, des partenaires et des objectifs valorisés. Dans le cadre d’El Camino, l’équipe est très largement issue du monde musical et les exigences musicales sont de plus en plus élevées (avec les concerts réguliers ou encore la création de l’orchestre avancé). Le déséquilibre, inhérent à ce type de dispositif, a donc augmenté jusqu’au point de « rupture » dans le cas d’El Camino.

Pour aller plus loin dans la réflexion, nous proposons d’analyser ici notre rôle de salariée-doctorante, au sein de l’équipe sociale. Ce point nous permettra de mieux comprendre la nouvelle orientation du projet El Camino et pourra donner des éléments de réflexion pour d’autres structures qui souhaiteraient mettre en œuvre un projet de type Démon.

2/ L’expérience d’une salariée-doctorante, membre d’une équipe sociale qui se débat

Notre positionnement singulier, au sein de l’équipe sociale, nous donne certaines clés pour penser la disparition progressive de cette équipe. Nous allons d’abord présenter le rôle de l’équipe sociale avant d’aborder notre propre expérience et les fragilités de cette équipe.

2.1/ Le rôle de l’équipe sociale : une équipe polyvalente avec une fonction de « liant »

Les membres de l’équipe sociale ont avant tout un rôle de « liant » et doivent instaurer une relation de confiance avec les enfants, les familles, les intervenants du champ musical, mais aussi le périscolaire et les structures sociales. Les professions dans le champ social sont des « *métiers du lien, de la relation, de l’attachement* » (Ott, 2011, p. 96). Elles se situent « *du côté de la proximité et de la relation d’aide pour résoudre les problèmes quotidiens* » (Aballéa, 2000, p. 77).

Les membres de l’équipe sociale collaborent quotidiennement avec les intervenants du champ musical et ont un rôle et des missions complémentaires. Ils sont particulièrement attentifs à la singularité de chaque enfant et à la dynamique de groupe et tentent d’accompagner les jeunes dans leur apprentissage et leur pratique de la musique en orchestre

afin qu'ils gagnent en confiance, en estime de soi et qu'ils trouvent leur place dans le collectif. En effet, si le travailleur social développe une relation individualisée avec chaque usager, il doit également favoriser « *“la solidarité collective” [...] avec une approche transversale favorisant la citoyenneté et la reconstruction d'une identité sociale* » (Bouquet, 2007, p. 41). Par ailleurs, les parents sont des acteurs majeurs de cette aventure et l'équipe sociale tente de favoriser leur investissement et leur participation au projet. Elle se situe à l'interface entre les intervenants du champ musical, les familles et l'institution.

Cependant, à l'inverse de Démos, les intervenants du champ social d'El Camino découvrent les enfants et les familles en même temps que les intervenants du champ musical. Ils n'ont donc pas connaissance des situations individuelles et familiales des enfants, mais leur travail quotidien dans les bus (favorisant les discussions informelles avec les enfants), les échanges avec le périscolaire et les parents permettent de saisir progressivement le contexte de vie de l'enfant et d'être plus attentifs à certaines situations. En outre, les membres de l'équipe sociale tournent régulièrement dans les pupitres et ont un rôle de support (pour les intervenants du champ musical) et de « veille sociale ». Ils assistent ainsi à de nombreux ateliers, aux *tutti* et aux concerts. Participer à ces divers temps musicaux leur permet d'observer les enfants et intervenants dans les situations d'apprentissage et de groupe, mais aussi d'intervenir lorsqu'une situation devient problématique. Tous les membres de l'équipe sociale peuvent également échanger avec les enfants de façon individuelle lorsque ces derniers se retrouvent confrontés à une situation de tension ou de questionnement (conflit avec un camarade, manque d'investissement et absences répétées, envie de quitter le projet, etc.). Un lien de confiance s'établit donc jour après jour. Les enfants viennent ensuite échanger spontanément avec les membres de cette équipe pour partager des discussions informelles, demander des informations pratiques ou se livrer sur une problématique plus personnelle.

Au-delà de ce rôle de « liant », cette équipe est également très polyvalente dans ses tâches quotidiennes. Les membres de cette équipe sont ainsi répartis quotidiennement dans les bus pour aller chercher les enfants à la sortie des écoles et les accompagner à El Camino, ils gèrent les problèmes quotidiens, reçoivent les enfants et les parents si besoin, participent à l'organisation des événements et des sorties en anticipant et en gérant la logistique. Ils s'occupent des costumes (distribution et récupération avant et après les concerts, rangement), de l'organisation et des réservations pour les stages (pour les activités extra-musicales notamment), ils ont un rôle d'encadrant lors des stages et des déplacements, etc.

2.2/ Un rôle de salariée-doctorante mal défini

Nous l'avons vu dans le chapitre I, notre arrivée dans le projet El Camino est directement liée à la rencontre de deux volontés : celle du comité scientifique d'intégrer un chercheur sur le terrain pour aller plus loin dans la démarche de recherche, et celle de la direction d'El Camino qui cherchait à développer l'équipe sociale. Notre profil de psychologue clinicienne avec un diplôme universitaire d'Arts et Médiations Thérapeutiques semblait répondre à ces

deux volontés. Cependant, il nous semble important de préciser que la direction avait déjà effectué une session de recrutement afin d'engager un éducateur spécialisé dans le projet. Après plusieurs entretiens infructueux, la proposition du comité scientifique d'engager une psychologue clinicienne, capable de mener une recherche scientifique, a semblé un bon compromis.

Lorsque nous sommes arrivée à El Camino en février 2017, l'équipe des intervenants du champ musical attendait donc un éducateur spécialisé, capable de gérer un groupe, de faire de la discipline et de partager des « trucs et astuces » éducatifs (ces compétences correspondent aux attentes que nous avons perçues chez les intervenants du champ musical). Notre formation et notre savoir-faire étaient donc en décalage avec les attentes des intervenants et a conduit à de nombreuses incompréhensions, voire à des déceptions.

De notre côté, nous pensions avoir quelques semaines d'observation afin d'élaborer nos premières questions de recherche, mais aussi de mieux cerner la place que nous pourrions avoir (prendre) dans le projet pour que nos compétences soient utiles à l'équipe sociale et à l'équipe dans son ensemble. Le besoin réel d'un professionnel supplémentaire a précipité cette phase d'observation. Nous devions être « opérationnelle » rapidement pour participer aux réunions et réflexions, aller dans les ateliers, faire de la « discipline », conseiller les intervenants, voire aller chercher les enfants à l'école et les raccompagner à la fin de l'atelier dès qu'un intervenant du champ social était absent. Nous remplissions également des missions d'animatrice lors des stages et sorties où il fallait encadrer des groupes. Le « tourbillon du quotidien » était alors bien présent et la place de la recherche assez éloignée des préoccupations de l'équipe d'El Camino.

Cette demande de polyvalence a, selon nous, participé à une certaine confusion et a un manque de clarté concernant nos missions et celles des membres de l'équipe sociale en général. Cette problématique a été récurrente pendant nos quarante et un mois de terrain et commune à l'ensemble de l'équipe sociale. Nous avons souvent échangé sur nos missions respectives, sur le décalage entre les demandes et nos savoir-faire sans réellement trouver de point d'équilibre.

Après cinq mois d'immersion dans l'association et un projet de recherche accepté, nous avons commencé officiellement notre thèse CIFRE en octobre 2017. Une nouvelle équipe sociale a été constituée cette année-là avec une chargée de développement social, un animateur et des services civiques (et un peu plus tard, en février 2018, une stagiaire en formation d'éducateur spécialisé). Nous avons trouvé progressivement notre place au sein de cette équipe. Nous avons des réunions hebdomadaires pour échanger sur les situations problématiques concernant les enfants, les pupitres et les familles. Si cette équipe était alors soudée, nous n'étions pas assez nombreux et pas assez formés pour intervenir dans chaque atelier (le service civique est « *accessible sans condition de diplôme* »⁹⁰ et le stagiaire éducateur spécialisé est encore en formation). Nous devons donc nous répartir les « situations » et tourner dans les différents pupitres.

⁹⁰ Voir sur le site du gouvernement : <https://www.service-civique.gouv.fr/>

2.3/ Une équipe changeante

L'équipe sociale et la direction d'El Camino sont peu stables et ce *turn over*, qui témoigne de la difficulté de construire une équipe autour d'un objet aussi complexe, a rendu difficile les conditions de recherche. En 2020, lors de la 6^{ème} saison d'El Camino, le projet avait déjà connu quatre directeurs issus d'horizons variés. La première était la responsable du projet éducatif de l'OPPB, le deuxième était le directeur artistique de l'OPPB, le troisième était éducateur spécialisé et ancien directeur d'un service de prévention spécialisée et enfin, le dernier était chef de projet des politiques éducatives et sportives de la ville de Pau. Concernant les intervenants du champ musical, même si quelques-uns quittent le projet chaque année ou diminuent leur temps de travail au sein de la structure, la majorité de ceux encore présents sont arrivés dès la première année du projet et cette équipe apparaît relativement stable par rapport à l'équipe sociale ou au directeur du projet. Quant à l'équipe sociale, cette équipe est particulièrement précaire puisqu'elle est en partie constituée de services civiques et de stagiaires qui changent chaque année.

À partir de la deuxième saison d'El Camino, l'association a accueilli chaque année sept à huit services civiques pour compléter l'équipe sociale (lors de la première saison, des personnes bénévoles complétaient l'équipe). Ces derniers ont des profils très différents : ils n'ont pas le même âge, ni le même niveau d'études et n'ont pas la même expérience professionnelle. Si certains ont le brevet d'aptitude aux fonctions d'animateur (BAFA) et ont déjà eu l'occasion de travailler avec des enfants, d'autres viennent d'obtenir leur baccalauréat et profitent d'une année de césure pour faire un service civique. Ils sont généralement engagés pour huit mois. En outre, de février 2018 à février 2021, trois stagiaires en formation d'éducateur spécialisé ont également été accueillis afin d'effectuer leur dernier stage d'un an, au sein d'El Camino (du mois de février au mois de février de l'année suivante). Même s'ils ont déjà acquis une certaine expérience dans leurs précédents stages, ils sont encore en formation et ne restent qu'une année. De plus, leur arrivée en milieu d'année (juste avant le stage des vacances d'hiver) ne facilite pas la prise de poste.

Une relation de confiance se développe progressivement entre les services civiques, les stagiaires, les intervenants et les enfants, mais il n'y a pas de continuité du lien. Un des intervenants du champ musical relève d'ailleurs ce point :

« [...] les enfants vont s'attacher à des animateurs [il parle des services civiques] qui vont partir au bout d'un an aussi, donc c'est vrai que pour faire un suivi et créer vraiment quelque chose de global sur plusieurs années et ben il faut une stabilité pour ces enfants. Sinon ils ne trouveront pas leur compte, que ce soit avec les anim' ou avec les profs... Pour un gros projet, il faut, il leur faut une stabilité sur des années... Voilà, mon analyse. » (Mu_M5)⁹¹

⁹¹ Cette citation est singulière et non représentative de l'ensemble des entretiens menés avec les intervenants du champ musical. En effet, les services civiques sont évoqués seulement par deux intervenants, en fin d'entretien. Dans les autres témoignages, il n'y a pas de trace de l'équipe sociale (permanents comme services civiques), ce qui nous semble révélateur de la place de cette équipe dans le projet El Camino.

L'équipe sociale manque donc de stabilité et même les membres « permanents » de l'équipe sociale ont beaucoup changé.

Tableau 17

Composition de l'équipe sociale « permanente » de 2015 à 2020

Saison	Nombre de professionnels	Fonction au sein d'El Camino (temps de travail et formation initiale)
Saison 1 (2015-16)	2	-Une chargée de développement social (à temps plein, animatrice de formation) -Une animatrice (à temps plein)
Saison 2 (2016-17)	3	-Une chargée de développement social (à temps plein, animatrice de formation) -Un nouvel animateur (à mi-temps) -Une psychologue clinicienne (en contrat de 5 mois, à temps plein, pour rédiger un projet de thèse)
Saison 3 (2017-18)	3	-Une nouvelle chargée de développement social (à temps plein, licence professionnelle Intervention Sociale) -Un animateur (à mi-temps) -Une salariée doctorante (à 60%, psychologue clinicienne de formation)
Saison 4 (2018-19)	3	-Une chargée de développement social (à temps plein, licence professionnelle Intervention Sociale) -Un nouvel animateur (à temps plein) -Une salariée doctorante (à 60%, psychologue clinicienne de formation)
Saison 5 (2019-20)	4 (puis 3)	-Un directeur (à temps plein, éducateur spécialisé de formation) -Une chargée de développement social (à temps plein, licence professionnelle Intervention Sociale) -Un animateur (à temps plein) – <u>départ en janvier</u> -Une salariée doctorante (à 30%, psychologue clinicienne de formation)

La première saison (2015-2016), deux professionnels composaient l'équipe sociale d'El Camino. Il y avait une chargée de développement social (animatrice de formation) et une animatrice. Pendant les trois saisons suivantes (de 2016 à 2019), il y a eu trois professionnels du champ social. Lors de la cinquième saison, l'équipe s'est enrichie d'un membre avec le recrutement d'un nouveau directeur issu du champ social, avant de repasser à trois (avec le départ de l'animateur pour un autre poste au sein de l'OPPB). Au cours de la sixième saison, tous les membres de l'équipe sont partis successivement : nous sommes partie en octobre 2020 (suite à la fin de notre contrat CIFRE), le directeur est parti le mois suivant (remplacé par un directeur titulaire d'un Master 2 de Pilotage et management des entreprises de l'économie sociale et solidaire) et la chargée de développement social a quitté le projet en mai

2021. Lors de la septième saison d'El Camino, il ne reste aucun membre de cette équipe. La chargée de développement social, l'animateur et nous-même n'avons pas été remplacés.

Notre expérience nous aide ainsi à penser l'effacement progressif de cette équipe :

- La direction et la majorité de l'équipe sont issues du monde musical. Nous avons observé une méconnaissance vis-à-vis de la culture professionnelle des travailleurs sociaux et de leurs savoir-faire professionnels. Leurs compétences sont alors sous-exploitées tandis que certaines missions sont éloignées de leurs formations et expériences.
- Le rôle des membres de l'équipe sociale est difficile à délimiter. La direction prône la polyvalence, mais cette diversité (de tâches, de missions, voire de rôles) entraîne une dispersion et une perte de sens. Quant au rôle de « liant », qui est pourtant central dans cette équipe, il est peu valorisé, voire invisibilisé au profit de l'action et des tâches plus pratiques.
- L'équipe sociale est très instable du point de vue de l'effectif et hétérogène en termes de niveau de formation. Dans ces conditions, penser et mettre en œuvre des projets à moyen et long terme s'avère complexe. Les différents niveaux de compétences (savoirs, savoir-être, savoir-faire) sont également très variables au sein de cette équipe ce qui dessert parfois l'ensemble de ses membres.

Ces différents points ont sans doute participé au malaise des travailleurs sociaux qui ne trouvaient pas toujours leur place (et le sens de leur place) dans ce projet et à la suppression progressive de cette équipe. Ce court récit de notre expérience pourrait également servir à de nouveaux orchestres à vocation sociale qui démarrent : l'équilibre entre les dimensions musicale et sociale est très fragile et demande une attention particulière.

3/ Et après ?

Dans cet épilogue, nous réinterrogeons le caractère hybride d'El Camino à travers ses évolutions récentes. Si la dimension hétérogène du projet s'est amenuisée, d'une façon plus générale, le processus d'hybridation est voué à se stabiliser. En biologie, l'hybridation, prend fin avec la création d'une nouvelle espèce, c'est donc un processus de restabilisation. Cela pose la question suivante : est-ce qu'un projet peut rester indéfiniment hybride ou est-ce qu'il se stabilise inéluctablement avec le temps ? Et s'il se stabilise, peut-il encore être qualifié d'hybride ? En outre, comment développer et reproduire ce type de dispositif si sa forme n'est pas stabilisée ? Est-ce un modèle reproductible ? Nous formulons l'hypothèse que la disparition de la dimension sociale dans le projet mène à une certaine forme de stabilisation, non attendue certes, mais qui permet au projet de se pérenniser (la création de l'EPCC a sans doute œuvré en ce sens). Par ailleurs, l'hybridation ne fonctionne pas à chaque fois et le résultat n'est jamais connu à l'avance. Pour les généticiens et les agronomes qui mélangent

artificiellement des gènes pour améliorer l'existant, « *l'hybridation réussit parfois à créer une génération particulièrement vigoureuse [...]. Malheureusement, 50% des améliorations obtenues disparaissent dès la génération suivante* » (Turquin, 2016, p. 308). Donc même les hybridations « réussies » ne durent pas nécessairement sur le long terme et, dans la moitié des cas, les améliorations disparaissent (la greffe ne prend pas). Dans notre cas, après quelques années d'hybridation, le projet d'éducation musicale à vocation sociale est (re)devenu un projet d'éducation musicale. Pour les dispositifs Démos, nous pouvons supposer que le cycle de trois ans aide finalement à conserver le caractère hybride du projet sur toute la durée du programme.

Nous nous interrogeons alors : si le projet n'est plus hybride, est-ce que ses effets seront les mêmes sur les enfants et les intervenants du champ musical ? Est-ce que la nécessité de remaniements identitaires sera aussi importante chez les intervenants ? Est-ce que les enfants développeront le même type de ressources ? Et quel sera l'impact du projet sur le territoire ? En effet, El Camino a trouvé sa place dans le territoire en s'inscrivant dans l'*inter-*, puisque ce n'était ni une école de musique traditionnelle, ni un centre social. Le dispositif ne s'inscrivait donc pas dans un rapport de concurrence direct avec ces structures. « *El Camino commence tout d'abord par dépasser les "frontières" à l'intérieur des institutions, entre les différents services de la ville et de l'agglomération, pour se positionner dans l'hybridation, dans "l'inter".* » (Bigando et Tesson, 2019, p. 95). Cependant, si El Camino peut maintenant être considéré comme une école de musique à part entière, quelles seront ses relations avec le conservatoire et les autres écoles de musique municipales de l'agglomération paloise ?

Ceci étant dit, le projet El Camino, même s'il n'est plus hybride, continue à prendre place dans ce que nous avons qualifié de tiers-lieu : un lieu ouvert, accessible, propice aux rencontres, aux échanges et à l'innovation, à la circulation des idées et des pratiques. El Camino a d'ailleurs déménagé dans un nouveau lieu, en octobre 2021, toujours dédié à l'activité et rénové à cet effet. Nous pouvons alors nous demander si le travail mené sur ce lieu (son ouverture, la création d'un foyer pour favoriser les temps de partage, sa capacité à abriter de nouvelles pratiques plus créatives comme une banda d'anciens élèves) n'est pas à même de maintenir une dimension sociale en favorisant la structuration de communautés et donc à maintenir certains effets positifs de l'hybride. Nous pouvons néanmoins supposer que la diversité propre à cette expérience sera moindre : l'équipe qui encadre le projet n'est plus pluridisciplinaire, ce qui limite l'enrichissement des pratiques et des échanges, les jeunes rencontrent moins de potentielles personnes-ressources et les moyens pour accueillir les enfants avec des profils particuliers diminuent également. L'équipe de direction soutient cependant l'idée que l'ouverture du projet à tous les enfants et toutes les écoles de la ville et de l'agglomération favoriserait une mixité sociale plus importante. Et c'est peut-être par là que la diversité des rencontres peut advenir.

Cette réflexion sur la mixité, menée au départ du projet par la direction, est intéressante. En effet, on a observé une forme d'échec de cette mixité au début du projet, lorsque celui-ci a été ouvert à une seule école hors quartiers prioritaires pour provoquer la mixité sociale. Force est de constater que l'affichage social du projet a découragé le mélange (peu d'enfants de cette école se sont effectivement inscrits à El Camino). Orienter le projet vers la pédagogie

pourrait alors provoquer cette mixité en amenant les familles qui en ont la capacité à choisir El Camino dont la philosophie et l'approche pédagogique peuvent séduire. Mais pour préserver la mixité, il est indispensable de garder une ouverture du projet à ceux qui ne peuvent pas choisir. Il sera intéressant d'étudier dans quelques années le profil sociologique des enfants qui viennent à El Camino pour voir si le projet est parvenu à maintenir une mission sociale et vérifier si l'effet de mixité sociale ambitionné est réellement réalisé.

RÉFÉRENCES

Références scientifiques

- Aballéa, F. (2000). Travail social et intervention sociale : de la catégorisation à l'identité. *Recherches et Prévisions*, 62, 71-81.
- Agrech, V. (2018). *Un orchestre pour sauver le monde*. Paris : Stock.
- Albert, E., Guberina, M. et Bouchaud, P. (2001). Entre la mise en actes et la mise en mots : il était un « fa ». Utilité d'un atelier de création musicale dans un hôpital de jour. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 49(1), 29-34.
- Alemán, X. et al. (2017). The Effects of Musical Training on Child Development: A Randomized Trial of El Sistema in Venezuela. *Prevention Science*, 18(7), 865-878.
- Amico, M. (2022). Une ethnomusicologie « embarquée » à la Philharmonie de Paris. Recherche et engagement dans les projets musicaux dits « à vocation sociale ». *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 47, 51-65.
- Anadón, M., Bouchard, Y., Gohier, C. et Chevrier, J. (2001). Interactions personnelles et sociales et identité professionnelle. *Revue canadienne de l'éducation*, 26(1), 1-17.
- Anzieu, D. (1984). *Le groupe et l'inconscient*. Paris : Dunod.
- Aubouin, N. (2018). Dynamiques organisationnelles, modes de gestion et institutionnalisation de différents tiers-lieux culturels. *L'observatoire*, 2(52), 39-42. DOI : <https://doi.org/10.3917/lobs.052.0039>
- Azam, M., Chauvac, N. et Cloutier, L. (2015). Quand un tiers-lieu devient multiple. Chronique d'une hybridation. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 46(2), 87-104. URL : <https://journals.openedition.org/rsa/1535>
- Bacqué, M.-H. et Fol, S. (2007). L'inégalité face à la mobilité : du constat à l'injonction. *Revue suisse de sociologie*, 33(1), 89-104.
- Baker, G. (2014). *El Sistema: Orchestrating Venezuela's Youth*. Oxford: Oxford University Press.
- Baker, G. (2016). Editorial Introduction: El Sistema in critical perspective. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15(1), 10-32.

- Baker, G. (2021). *Engineering social action through music* [Site internet]. URL: <https://geoffbakermusic.co.uk/2021/10/25/engineering-social-action-through-music/>
- Baker, G. (2022). Researching social action through music: Challenges and possibilities. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 47, 67-80.
- Balaï, C. (2018). De l'imaginaire au réel, lien entre tiers-espaces, collectifs et territoire. *Cahiers de l'action*, 2(51-52), 67-78.
- Balleux, A. et Perez-Roux, T. (2013). Transitions professionnelles. *Recherche et formation*, 74, 101-114. URL : <https://journals.openedition.org/rechercheformation/2150>
- Barbaroux, M., Dittinger, E. et Besson, M. (2019). Music training with Démos program positively influences cognitive functions in children from low socio-economic backgrounds. *PloS ONE*, 14(5), 1-21. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0216874>
- Barbot, B. (2008). Structures identitaires et expression créative à l'adolescence. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 37(4), 483-507.
- Barbot, B. et Lubart, T. (2012). Adolescence, créativité et transformation de soi. *Enfance*, 3(3), 299-312.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2^e éd). Paris : PUF.
- Barnaud, C. (2013). La participation, une légitimité en question. *Natures Sciences Sociétés*, 1(21), 24-34.
- Bayle, L. (2019). Que faire ? Introduction. Dans G. Delebarre et D. Laborde (dir.), *Le projet Démos : genèse, acteurs, enjeux* (pp. 5-18). Paris : Éditions de la Philharmonie de Paris.
- Bazin, H. (2013). *Les conditions d'une pensée politique de la culture. Les « tiers lieux » de la créativité territoriale au cœur d'un travail de la culture* [Document électronique]. <http://recherche-action.fr>
- Bazin, H. (2013, 11 octobre). Les figures du tiers espace : contre-espace, tiers paysage, tiers lieu. *Art et Développement Humain* [Symposium]. Armentières, France. URL : https://www.researchgate.net/publication/281335238_Les_figures_du_tiers_espace_contre-espace_tiers_paysage_tiers_lieu
- Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier : comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Berdoulay, V. et Entrikin, N. J. (1998). Lieu et sujet : perspectives théoriques. *L'Espace géographique*, 27(2), 111-121.
- Berger, P. L. et Luckmann, T. (1966). *La Construction sociale de la réalité*. Paris : Armand Colin, 2006.

- Bergman, Å. et Lindgren, M. (2014a). Studying El Sistema as a swedish community music project from a critical perspective. *International Journal of Community Music*, 7(3), 365-377.
- Bergman, Å. et Lindgren, M. (2014b). Social change through Babumba and Beethoven – musical educational ideals of El Sistema. *Swedish Journal of Music Research*, 96(2), 43-58.
- Bertucci, M.-M. (2009). Place de la réflexivité dans les sciences humaines et sociales : quelques jalons. *Cahiers de sociolinguistique*, 1(14), 43-55.
- Bessemoulin, S. (2022). Un orchestre de jeunes à vocation sociale : le discours public au prisme de l'expérience. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 47, 33-50.
- Besson, R. (2013). Les Tiers Lieux, une notion à expérimenter et co-construire. *Revue Echosciences* [En ligne], 1-7. URL : <https://www.echosciences-grenoble.fr/articles/les-tiers-lieux-une-notion-a-experimenter-et-co-construire>
- Besson, R. (2018). Les tiers-lieux culturels. Chronique d'un échec annoncé. *L'Observatoire*, 2(52), 17-21.
- Bidelman, G. M., Weiss, M. W., Moreno, S. et Alain, C. (2014). Coordinated plasticity in brainstem and auditory cortex contributes to enhanced categorical speech perception in musicians. *European Journal of Neuroscience*, 40(4), 2662-2673.
- Bigando, E. et Tesson, F. (2019). El Camino Pau, le dispositif d'éducation musicale et orchestrale à vocation sociale qui bouscule le territoire. Dans G. Delebarre et D. Laborde (dir.), *Le projet Démos : genèse, acteurs, enjeux* (pp. 93-102). Paris : Éditions de la Philharmonie de Paris.
- Birraux, A. (1990). *L'adolescent face à son corps*. Paris : Éditions Universitaires.
- Bittolo, C. (2007). Ambiances et changements en analyse de groupe. *Connexions*, 88(2), 9-62.
- Blais, M. et 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.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien* (2^e éd. refondue). Paris : Armand Colin.
- Bleger, J. (1979). Psychanalyse du cadre psychanalytique. Dans R. Kaës et al., *Crise, rupture et dépassement* (pp. 255-285). Paris : Dunod.
- Blondiaux, L., Fourniau, J.-M. et Mabi, C. (2016). Introduction. Chercheurs et acteurs de la participation : liaisons dangereuses ou collaborations fécondes ? *Participations*, 3(16), 5-17.
- Bohas, A., Faure, S. et de Vaujany, F.-X. (2017). *Tiers-lieux & Espaces collaboratifs : laboratoires et révélateurs des nouvelles pratiques de travail* [Rapport de recherche du

- RGCS (Research Group on Collaborative Spaces)]. URL : <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01731194>
- Bonnéry, S. et Fenard, M. (2013). La scolarisation de la musique dans l'enseignement secondaire au travers de projets partenariaux. *Revue française de pédagogie*, 185, 35-48. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4334>
- Bouquet, B. (2007). Le travail social à l'épreuve. Face aux défis, dynamiques et reconquête de sens... *Empan*, 4(68), 35-42.
- Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62-63, 69-72.
- Boutinet, J.-P. (2005). *Anthropologie du projet* (2^e éd). Paris : PUF.
- Boutinet, J.-P. (2012). La figure du projet comme forme hybride de créativité. *Spécificités*, 1(5), 7-20.
- Boutinet, J.-P. (2016). Hybridation et projets. Dans L. Gwiazdzinski (dir.), *L'hybridation des mondes* (pp. 91-99). Seyssinet-Pariset : Elya Éditions.
- Breviglieri, M. (2007). L'arc expérientiel de l'adolescence : esquive, combine, embrouille, carapace et étincelle... *Éducation et sociétés*, 1(19), 99-113.
- Brun, A., Chouvier, B. et Roussillon, R. (2013). *Manuel des médiations thérapeutiques*. Paris : Dunod.
- Bruner, J. (2010). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? Le récit, au fondement de la culture et de l'identité*. Paris : Retz.
- Brym, R. J. et Lie, J. (2010). *Individu et société : introduction à la sociologie*. Montréal : Groupe Modulo Inc.
- Buffat, A. (2014). « C'est l'étiquette état, comme une PME ! » : hybridation organisationnelle, sentiments d'appartenance et stratégies identitaires des collaborateurs d'une caisse publique de chômage en Suisse. *Revue Internationale des Sciences Administratives*, 1(80), 71-89.
- Bull, A. (2016). El Sistema as a Bourgeois Social Project: Class, Gender, and Victorian Values. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15(1), 120-153.
- Burret, A. (2013). Démocratiser les tiers-lieux. *Multitudes*, 1(52), 89-97. DOI : <https://doi.org/10.3917/mult.052.0089>
- Burret, A. (2018). Refaire le monde en tiers-lieu. *L'observatoire*, 2(52), 50-52. DOI : <https://doi.org/10.3917/lobs.052.0050>
- Buscatto, M. (2004). De la vocation artistique au travail musical : tensions, compromis et ambivalences chez les musiciens de jazz. *Sociologie de l'Art*, 3(5), 35-56.

- Cabinet Virginie D'Eau (2010). *Demos. Étude et évaluation d'un dispositif expérimental d'enseignement de la pratique musicale et orchestrale* [Rapport d'étude]. <https://demos.philharmoniedeparis.fr/>
- Camilleri, C. (1998). *Stratégies identitaires* (4^e éd.). Paris : PUF.
- Campos, R., Donin, N. et Keck, F. (2006). Musique, musicologie, sciences humaines : sociabilités intellectuelles, engagements esthétiques et malentendus disciplinaires (1870-1970). *Revue d'Histoire des Sciences Humaines*, 14(1), 3-17.
- Canet, G., Falquet, C. et Lecourt, É. (2017). Enjeux et actualité de l'étude de cas clinique de groupe dans la recherche contemporaine. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 1(68), 165-178.
- Canguilhem, P. et Tripiet-Mondancin, O. (2022). Éditorial. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 47, 7-10.
- Capdevielle-Mougnibas, V., De Léonardis, M. et Safont-Mottay, C. (2013). Socialisation et construction du sens : vers une éthique de l'indétermination. Dans A. Baubion-Broye, R. Dupuy et Y. Prêteur (éds.), *Penser la socialisation en psychologie* (pp. 221-227). Toulouse : Érès.
- Carosin, E. (2013). *Stratégies de valorisation des adolescents en situation précaire. Une recherche exploratoire auprès de dix adolescents mauriciens en situation d'échec scolaire et venant de milieux défavorisés* [Thèse de doctorat, Université Lumière Lyon 2]. URL : <https://www.theses.fr/2013LYO20087>
- Catheline, N. (2002). Des médiations au service d'un groupe de jeunes adolescents. *Enfances & Psy*, 3(19), 63-70.
- Cautrès, B. (1992). Recherches récentes sur la mobilité sociale. *Revue française de science politique*, 42(3), 441-479.
- Céroux, B. et Crépin, C. (2013). Rapports aux loisirs et pratiques des adolescents. *Politiques sociales et familiales*, 1(111), 59-64.
- Cespedes-Guevara, J. et Dibben, N. (2021). Promoting prosociality in Colombia: Is music more effective than other cultural interventions? *Musicae Scientiae*, 25(3), 332-357.
- Chamboredon, J.-C. et Lemaire, M. (1970). Proximité spatiale et distance sociale. Les grands ensembles et leur peuplement. *Revue française de sociologie*, 11(1), 3-33.
- Charaudeau, P. (2006). Identité sociale et identité discursive, le fondement de la compétence communicationnelle. *Niterói*, 21, 339-354.
- Chevallier, J. (1994). Identité, organisation, institution. Dans CRISPA-CURAPP, *L'identité politique* (pp. 239-251). Paris : PUF. URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01763613>

Claes, M. (2003). *L'univers social des adolescents*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Clément, C. (2015). Efficacité de l'enseignement : l'exemple de l'enseignement explicite. Dans S. Zarrouk (éd.), *Penser l'efficacité en sciences de l'éducation* (pp. 133-150). Paris : L'Harmattan.

Cloutier, R. et Drapeau, S. (2008). *Psychologie de l'adolescence* (3^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin & associés.

Coslin, P. G. (2013). *Psychologie de l'adolescent* (4^e éd.). Paris : Armand Colin.

Dahan, C. (2013). Les adolescents et la culture. *Cahiers de l'action*, 1(38), 9-20.

Dahan, C. (2015). Le moment adolescent : la construction de soi à travers les loisirs. *Les fiches Repères - INJEP*, 29, 1-4. URL : <https://injep.fr/publication/le-moment-adolescent-la-construction-de-soi-a-travers-les-loisirs/>

Dahan, C., Détrez, C. (dir.), Bouvet, M., Guittet, E., Legon, T. et Perronnet, C. (2020). Goûts, pratiques et usages culturels des jeunes en milieu populaire [Rapport d'étude]. *INJEP Notes & rapports*. URL: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02959880v2>

Dahan, N. (2012). Un aspect de la dynamique des groupes. *Enfances & Psy*, 1(54), 137-146.

Dansilio, F. et Fayette, N. (2019). *Après Démos - Enquête sociologique sur les trajectoires des enfants de Démos* [Rapport d'enquête]. <https://demos.philharmoniedeparis.fr/>

De Gaulejac, V. (2009). *Qui est « je » ?* Paris : Éditions du Seuil.

Delannoy, A. (2016). Identité(s), consommation et adolescence : proposition d'une échelle de mesure de l'identité sociale de l'adolescence consommatrice. *Question(s) de management*, 3(14), 103-119.

Delebarre, G. (2019). Démos, la coopération au service de la démocratisation culturelle. Dans G. Delebarre et D. Laborde (dir.), *Le projet Démos : genèse, acteurs, enjeux* (pp. 55-66). Paris : Éditions de la Philharmonie de Paris.

Delobbe, N. et Vandenberghe, C. (2000). Vers une modélisation des processus et facteurs d'adaptation à un nouveau contexte organisationnel : l'apport de la littérature sur la socialisation organisationnelle. *Revue québécoise de psychologie*, 3(21), 11-32.

Denault, A.-S. et Poulin, F. (2008). La participation à des loisirs organisés à l'adolescence : état des connaissances sur les déterminants, les effets et les processus associés. *Revue de psychoéducation*, 37(2), 211-226.

Deslyper, R. et Eloy, F. (2020). Redresser les dispositions des enfants de milieux populaires et de leurs familles par l'éducation artistique et culturelle : les ambitions normalisatrices de deux dispositifs d'orchestres d'enfants à dimension sociale. *Cahiers de la recherche sur*

- l'éducation et les savoirs*, Hors-série n°7, 87-109. URL : <http://journals.openedition.org/cres/4325>
- Deslyper, R., Eloy, F., Guillon, V. et Martin, C. (2016). *Pratiquer la musique dans Démos : un projet éducatif global ?* [Rapport d'étude]. <https://demos.philharmoniedeparis.fr/>
- Détrez, C. (2014). Les loisirs à l'adolescence : une affaire sérieuse. *Informations sociales*, 1(181), 8-18.
- Devaux, J. (2013). La dimension spatiale des sociabilités d'adolescents résidant dans un village francilien. *Géographie et cultures* [En ligne], 87, 1-13. URL : <http://journals.openedition.org/gc/2961>
- Devaux, J. et Oppenchaim, N. (2012). La mobilité des adolescents : une pratique socialisée et socialisante. *Métropolitiques* [En ligne], 1-6. URL : <http://www.metropolitiques.eu/La-mobilite-des-adolescents-une.html>.
- Devaux, J. et Oppenchaim, N. (2017). La socialisation à la mobilité n'est-elle qu'une question de genre ? L'exemple des adolescents de catégories populaires du rural et de zones urbaines sensibles. *Les Annales de la recherche urbaine*, 112, 48-59.
- Devereux, G. (1972). *Ethnopsychanalyse complémentariste*. Paris : Flammarion.
- Devernay, M. et Viaux-Savelon, S. (2014). Développement neuropsychique de l'adolescent : les étapes à connaître. *Réalités pédiatriques*, 187, 14-20.
- De Visscher, P. (2010). Dynamique des groupes et éducations alternatives. Une confrontation. *Les Cahiers internationaux de la psychologie sociale*, 4(88), 683-729.
- De Visscher, P. (2013). Petit groupe ou groupe restreint ? Réduire ou décanter ? Un construct lewinien de la dynamique des groupes. *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 1(97), 99-110.
- Di Méo, G. (1998). *Géographie sociale et territoires*. Paris : Nathan.
- Di Méo, G. (2002). L'identité : une médiation essentielle du rapport espace/société. *Géocarrefour*, 77(2), 175-184.
- Di Méo, G. (2004). Composantes spatiales, formes et processus géographiques des identités. *Annales de Géographie*, 113(638-639), 339-362. URL : https://www.persee.fr/doc/geo_0003-4010_2004_num_113_638_21628
- Discour, V. (2011). Changements du corps et remaniement psychique à l'adolescence. *Les cahiers dynamiques*, 50(1), 40-46.
- Dobson, N. (2016). Hatching plans: Pedagogy and discourse within an El Sistema-inspired program. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15(1), 89-119.

- Donnat, O. (2009). Les passions culturelles, entre engagement total et jardin secret. *Réseaux*, 1(153), 79-127.
- Dorin, S. (2018). *Déchiffrer les publics de la musique classique. Perspectives comparatives historique et sociologique*. Paris : Édition des archives contemporaines.
- Dorin, S. (2019). Une musique qui se meurt ? Les institutions musicales face au vieillissement des publics de la musique classique. *Revue de l'Institut de sociologie*, 89, 19-37.
- Draelants, H. et Ballatore, M. (2014). Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique. *Revue française de pédagogie*, 186, 115-142. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4430>
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, 33, 505-529.
- Dubar, C. (1998). Trajectoires sociales et formes identitaires. Clarifications conceptuelles et méthodologiques. *Sociétés contemporaines*, 29, 73-85.
- Dubar, C. (2007). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF.
- Dubar, C. (2010). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles* (4^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Éditions Points, 2016.
- Dubois, A.-M. (2013). *Art-thérapie. Principes, méthodes et outils pratiques*. Issy-les-Moulineaux : Elsevier Masson.
- Dubus, P. (2009). Réflexion sur les tiers-lieux. Signification et effets dans les institutions médico-sociales. *Vie sociale et traitements*, 3(103), 18-24.
- Dulaurans, M. (2012). Une recherche dans l'action : le cas d'une CIFRE en collectivité territoriale. *Communication et organisation*, 41, 195-210.
- Durand, T. (2015). L'alchimie de la compétence. *Revue française de gestion*, 8(253), 267-295.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire : les désillusions de la méritocratie*. Paris : Éditions du Seuil.
- Entrikin, N. J. (2003). « Lieu » 2. *EspacesTemps.net*. URL : <http://www.espacestemp.net/articles/lieu-2/>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Eychenne, F. (2012). *FabLab : l'avant-garde de la nouvelle révolution industrielle*. Limoges : Éditions FYP.

- Falguière, J. et Rouchy J.-C. (2006). Éditorial : l'individu et le groupe. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 46(1), 5-7.
- Ferrando y Puig, J. et Petit, G. (2016). Les usages de la réflexivité dans l'entreprise participative. Un enjeu identitaire aux implications pratiques, théoriques et marchandes. *Participations*, 3(16), 19-43.
- Ferreira, A.-J. (1963). Family myths and homeostasis. *Archives of General Psychiatry*, 9, 457-463.
- Feyfant, A. (2013). L'établissement scolaire, espace de travail et de formation des enseignants. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 87, 1-20. URL : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/87-novembre-2013.pdf>
- Fink, R. (2016). Resurrection Symphony: El Sistema as Ideology in Venezuela and Los Angeles. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15(1), 33-57.
- Foli, O. et Dulaurans, M. (2013). Tenir le cap épistémologique en thèse CIFRE. Ajustements nécessaires et connaissances produites en contexte. *Études de communication*, 40 [En ligne], 1-13. URL : <http://edc.revues.org/5118>
- Fray, A.-M. et Picouleau, S. (2010). Le diagnostic de l'identité professionnelle : une dimension essentielle pour la qualité au travail. *Management & Avenir*, 8(38), 72-88.
- Frémont, A., Chevalier, J., Hérim, R. et Renard, J. (1984). *Géographie sociale*. Paris : Masson.
- Galand, B. et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs*, 5(Hors-série), 91-116.
- Gallais, A. (2016). L'hybridation dans le monde végétal. Dans L. Gwiazdzinski (dir.), *L'hybridation des mondes* (pp. 29-36). Seyssinet-Pariset : Elya Éditions.
- Genoud, P. et Moeckli, A. (2010). Les tiers-lieux, espaces d'émergence et de créativité. *Revue Économique et Sociale*, 68(2), 25-33.
- Germé, D. et Attigui, P. (2011). De la médiation picturale dans le traitement de la schizophrénie. *L'évolution psychiatrique*, 76(3), 461-483.
- Ghiglione, R. et Matalon, B. (1998). *Les enquêtes sociologiques. Théories et pratique* (6^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Giglio, M. (2007). Créativité musicale et réflexions partagées : étude pilote chez des élèves d'école secondaire. *Recherche en éducation musicale*, 26, 195-207.
- Glaser, B. G. et Strauss, L. A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldin Publishing Company.

- Glowinski, D. et al. (2019). *EmoDemos* [Rapport d'étude]. URL : https://demos.philharmoniedeparis.fr/media/DOCUMENTS/EVALUATIONS/DOCT_2019_EmoDemos_Rapport_Final.pdf
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne - 1. La présentation de soi*. Paris : Les éditions de minuit.
- Goffman, E. (2010). *Stigmate*. Paris : Les éditions de minuit.
- Gohier, C., Anadón, A., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.
- Govias, J. (2014). The Challenges of Sistema. *Canadian Music Educator*, 56(1), 27-30.
- Grenier, C., Ibrahim, R. et Duprat, L. (2020). Comment organiser un tiers-lieu éphémère pour favoriser l'émergence d'innovations institutionnelles ? Le cas d'un pôle d'opérateurs de services à domicile. *Innovations*, 1(61), 89-115.
- Guichard, J. et Falbierski, E. (1994). Compétences et projets : mots vides de sens ou concepts pertinents pour l'insertion des jeunes en difficulté ? *Carrièreologie*, 8(3), 427-454.
- Guillon, M.-S., Rocton, N., Bachmann, B., Wurmberg, D., Rabia, H. et Schaal, C. (2014). Présentation d'un atelier littéraire et musical en unité de soin pour adolescents. *L'information psychiatrique*, 90(2), 115-120.
- Guillon, V. (2019). Démos et le jeu de la coopération territoriale. Dans G. Delebarre et D. Laborde (dir.), *Le projet Démos : genèse, acteurs, enjeux* (pp. 77-83). Paris : Éditions de la Philharmonie de Paris.
- Guy, F. (2013). « J'habite... enfin..., je me comprends » : l'appropriation territoriale des adolescents placés en question. *Enfances Familles Générations* [En ligne], 19, 1-20. URL : <http://journals.openedition.org/efg/1719>
- Gwiazdzinski, L. (2012). Temps et territoires : les pistes de l'hyperchronie. *Territoires 2040*, 6, 75-97.
- Gwiazdzinski, L. (2016). *L'hybridation des mondes*. Seyssinet-Pariset : Elya Éditions.
- H**abib, M. et Commeiras, C. (2014). « *Mélodys* » : remédiation cognitivo-musicale des troubles de l'apprentissage. Bruxelles : De Boeck.
- Habib, M., Lardy, C., Desiles, T., Commeiras, C., Chobert, J. et Besson, M. (2013). Musique et dyslexie : vers une rééducation cognitivo-musicale intermodalitaire des « troubles dys ». *Développements*, 16-17(3), 36-60.

- Harent, R. (2018). Dispositif *Plus de maitres que de classes*, mise en tension des normes professionnelles des enseignants. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 2(82), 199-214.
- Hargreaves, D. J., Miell, D. et MacDonald, R. A. R. (2002). What are musical identities, and why are they important? Dans R. A. R. MacDonald, D. J. Hargreaves et D. Miell (dir.), *Musical Identities* (pp. 1-20). Oxford: Oxford University Press.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self*. New York: Guilford Press.
- Havard Duclos, B. et Lozano, L. (2020). *L'orchestre Démos Brest. Apprentissages des enfants, élargissement des publics* [Rapport d'étude]. <https://demos.philharmoniedeparis.fr/>
- Hellec, F. (2014). Le rapport au terrain dans une thèse CIFRE. Du désenchantement à la distanciation. *Sociologies pratiques*, 1(28), 101-109.
- Hennion, A. (1993). *La Passion musicale. Une sociologie de la médiation*. Paris : Métailié.
- Hyde, K. L., Lerch, J., Norton, A., Forgeard, M., Winner, E., Evans, A. C. et Schlaug, G. (2009). The effects of musical training on structural brain development: A longitudinal study. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1169, 182-186.
- Idelon, A. (2018). Tiers-lieu culturel, refonte d'un modèle ou stratégie d'étiquette ? *L'observatoire*, 2(52), 27-30. DOI : <https://doi.org/10.3917/lobs.052.0027>
- Ilari, B., Fesjian, C. et Habibi, A. (2018). Entrainment, Theory of Mind, and Prosociality in Child Musicians. *Music & Science*, 1, 1-11.
- Jaquet, L. (2014). *Stabilité et instabilité des valeurs mobilisées dans, pour et par le projet d'urbanisme* [Thèse de doctorat, Université de Tours François Rabelais]. URL : http://www.applis.univ-tours.fr/theses/2014/laure.jaquet_3282.pdf
- Janichon, D. (2014). Évaluer des attitudes, un défi pour le socle commun. Évaluation diagnostique de la cohérence entre compétences sociales et compétences d'autonomie. *Les Sciences de l'éducation*, 47(4), 29-50.
- Jankélévitch, V. (1961). *La Musique et l'Ineffable*. Paris : Armand Colin.
- Jauréguiberry, F. (1997). L'usage du téléphone portatif comme expérience sociale. *Réseaux*, 15(82-83), 149-165.
- Jeammet, P. et Bochereau, D. (2007). *La souffrance des adolescents. Quand les troubles s'aggravent : signaux d'alerte et prise en charge*. Paris : La Découverte.
- Jodelet, D. (1989). Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (éd.), *Les représentations sociales* (pp. 47-78). Paris : PUF.

- Kaës, R. (1993). *Le groupe et le sujet du groupe*. Paris : Dunod.
- Kaës, R. (2005). Groupes internes et groupalité psychique : genèse et enjeux d'un concept. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 45(2), 9-30.
- Kaës, R. (2017). *Les théories psychanalytiques du groupe* (6^e éd.). Paris : PUF.
- Kastersztejn, J. (1998). Les stratégies identitaires des acteurs sociaux : approche dynamique des finalités. Dans C. Camilleri (éd.), *Stratégies identitaires* (4^e éd, pp. 27-41). Paris : PUF.
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi : une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin.
- Kaufmann, J.-C. (2016). *L'entretien compréhensif* (4e éd.). Paris : Armand Colin.
- Kindelberger, C., Floc'h, N. et Clarisse, R. (2007). Les activités de loisirs des enfants et des adolescents comme milieu de développement. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36(4), 1-18. URL : <https://journals.openedition.org/osp/1527>
- Klahr, M. et Millot, C. (1997). Psychoses et groupe thérapeutique. 10^e journée annuelle de psychiatrie infantile. *Journal de Pédiatrie et de Puériculture*, 10(6), 364-369.
- Kokoreff, M. (1994). La dimension spatiale des modes de vie des jeunes : le cas d'une cité de la banlieue parisienne. *Sociétés contemporaines*, 1(17), 29-49.
- Koutsoupidou, T. et Hargreaves, D. J. (2009). An Experimental Study of the Effects of Improvisation on the Development of Children's Creative Thinking in Music. *Psychology of Music*, 37(3), 251-278.
- Krief, N. et Zardet, V. (2013). Analyse de données qualitatives et recherche-intervention. *Recherches en Sciences de Gestion*, 2(95), 211-237.
- Kunnen, S. E. et Bosma, H. A. (2006). Le développement de l'identité : un processus relationnel et dynamique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35(2), 1-21. URL : <http://journals.openedition.org/osp/1061>
- Kuuse, A.-K., Lindgren, M. et Skåreus, E. (2016). "The feelings have come home to me." Examining advertising films on the Swedish website of El Sistema. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15(1), 187-215.
- Labit, J.-F. (2013). Entre texte et prétexte. Une création musicale intergénérationnelle en ehpad. *Empan*, 3(91), 105-113.
- Laborde, D. (dir.) (2015). *L'orchestre pour exister ensemble ? Démon au cœur de la cité* [Rapport d'étude]. <https://demos.philharmoniedeparis.fr/>
- Lafabrigue, C. (2001). La dynamique de la pratique sportive des jeunes. *Loisir et Société*, 24(1), 81-109.

- Lahire, B. (2011). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Fayard.
- Lanéelle, X. et Perez-Roux, T. (2014). Entrée dans le métier des enseignants et transition professionnelle : impact des contextes de professionnalisation et dynamiques d'acteurs. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 4(43), 469-494.
- Lannegrand-Willems, L. (2012). Le développement de l'identité à l'adolescence : quels apports des domaines vocationnels et professionnels ? *Enfance*, 3(3), 313-327.
- Larroze-Marracq, H., Huet-Gueye, M. et Oubrayrie-Roussel, N. (2013). Personne et histoire. Construction du sens et création de soi. Dans A. Baubion-Broye, R. Dupuy et Y. Prêteur (éds.), *Penser la socialisation en psychologie* (pp. 113-128). Toulouse : Érès.
- Le Calvé, M. (2015). Devenir capable en musique : anecdotes et atmosphères formatrices à l'atelier Démos de Bobigny. Dans D. Laborde (dir.), *L'orchestre pour exister ensemble ? Démos au cœur de la Cité* (pp. 27-40) [Rapport d'enquête]. <https://demos.philharmoniedeparis.fr/>
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, 5(Hors-série), 59-90.
- Lefèvre, A. (2012). *100 % Winnicott*. Paris : Eyrolles.
- Lehalle, H. (1995). *Psychologie des adolescents*. Paris : PUF.
- Lehmann, B. (2002). *L'Orchestre dans tous ses éclats. Ethnographie des formations symphoniques*. Paris : La Découverte.
- Le Run, J.-L. (2006). La bande à l'adolescence. *Enfances & Psy*, 2(31), 56-66.
- Le Tirant, D. (2016). *Ce que Démos fait au métier - I. Pratiques professionnelles des référents projet et terrain du dispositif* [Rapport d'étude]. <https://demos.philharmoniedeparis.fr/>
- Le Tirant, D. (2017). *Ce que Démos fait au métier - II. Parcours et pratiques professionnelles des musiciens et intervenants Démos* [Rapport d'étude]. <https://demos.philharmoniedeparis.fr/>
- Le Tirant, D. (2019). *Ce que Démos fait au métier - III. Pratiques professionnelles des chefs d'orchestre dans Démos* [Rapport d'étude]. <https://demos.philharmoniedeparis.fr/>
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris : Plon.
- Lhoste, E. F. (2020). Les tiers-lieux peuvent-ils ouvrir la recherche à la société civile ? *Cahiers de l'action*, 1(55), 13-19.
- Lhoste, E. F. et Barbier, M. (2016). Fablabs. L'institutionnalisation de Tiers-Lieux du « soft hacking ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 1(10), 43-69.
- Lhuillier, D. (2002). Travail. Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez et A. Lévy (éds.), *Vocabulaire de psychosociologie* (pp. 275-286). Toulouse : Érès.

- Licata, L. (2007). La théorie de l'identité sociale et la théorie de l'auto-catégorisation : le Soi, le groupe et le changement social. *Revue électronique de Psychologie sociale*, 1, 19-33.
- Lipiansky, E.-M. (1992). *Identité et communication : l'expérience groupale*. Paris : PUF.
- Lipiansky, E.-M. (1998). Identité subjective et interaction. Dans C. Camilleri (éd.), *Stratégies identitaires* (4^e éd., pp. 173-211). Paris : PUF.
- Lipiansky, E.-M., Taboada-Leonetti, I. et Vasquez, A. (1998). Introduction à la problématique de l'identité. Dans C. Camilleri (éd.), *Stratégies identitaires* (4^e éd., pp. 7-26). Paris : PUF.
- Lussault, M. (2003). « Lieu » 4. *EspacesTemps.net*. URL : <http://www.espacestems.net/articles/lieu-4/>
- Lyet, P. et Paturel, D. (2012). Pour dépasser les oppositions entre une recherche en, dans ou sur le travail social : une science-action en travail social. *Pensée plurielle*, 2(30-31), 255-268.
- Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris : Grasset & Fasquelle.
- Majno, M. (2012). From the model of El Sistema in Venezuela to current applications: Learning and integration through collective music education. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1252(1), 56-64.
- Malewska-Peyre, H. (1998). Le processus de dévalorisation de l'identité et les stratégies identitaires. Dans C. Camilleri (éd.), *Stratégies identitaires* (4^e éd., pp. 111-141). Paris : PUF.
- Maraquin, C. (2009). Se sentir « chez soi » en institution. *VST - Vie sociale et traitements*, 3(103), 36-39.
- Marcelino, P. (2015). Teaching music musically : les défis de l'enseignement collectif à Stains. Dans D. Laborde (dir.), *L'orchestre pour exister ensemble ? Démon au cœur de la Cité* (pp. 59-67) [Rapport d'enquête]. <https://demos.philharmoniedeparis.fr/>
- Martin, G. (2014). La mobilité sociale : entre objet sociologique et injonction politique. *Idées économiques et sociales*, 1(175), 4-5.
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483-502.
- Marty, F. (2010). Adolescence et émotion, une affaire de corps. *Enfances & psy*, 49(4), 40-52.
- Masdonati, J. et Zittoun, T. (2012). Les transitions professionnelles : processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2(41), 1-21. URL : <https://journals.openedition.org/osp/3776>

- Mègemont, J.-L. et Baubion-Broye, A. (2001). Dynamiques identitaires et représentations de soi dans une phase de transition professionnelle et personnelle. *Connexions*, 2(76), 15-28.
- Mellier, D. (2002). Le groupe d'analyse de la pratique (gap), la fonction « à contenir » et la méthodologie du groupe Balint. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 2(39), 85-102.
- Meyer, T. et Verhiac, J.-F. (2004). Auto-efficacité : quelle contribution aux modèles de prédiction de l'exposition aux risques et de la préservation de la santé ? *Savoirs*, 5(Hors-série), 117-134.
- Meynckens-Fourez, M. (2017). L'institution comme système. Dans M. Meynckens-Fourez, C. Vander Borghet et P. Kinoo (dir.), *Éduquer et soigner en équipe. Manuel de pratiques institutionnelles* (pp. 31-56). Paris : De Boeck Supérieur.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Paris : De Boeck.
- Mili, I. (2012). Créativité et didactique dans l'enseignement musical. *Éducation et francophonie*, 40(2), 139-153. URL : <https://doi.org/10.7202/1013819ar>
- Molinet, E. (2006). L'hybridation : un processus décisif dans le champ des arts plastiques. *Le Portique* [En ligne]. URL : <http://leportique.revues.org/document851.html>
- Montandon, F. (2013). Le mouvement des orchestres de jeunes au Venezuela, un programme éducatif et social. *Le sujet dans la cité*, 2(4), 253-265.
- Moulinier, P. (2012). *La démocratisation culturelle dans tous ses états. Histoire des politiques de démocratisation culturelle*. Paris : Ministère de la culture et de la communication.
- Mucchielli, A. (2021). *L'identité* (10^e éd.). Paris : PUF.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Naceur-Fernandez, I. et Grange-Ségéral, E. (2012). Quelque part entre l'olivier et le baobab. Création d'un dispositif groupal à médiation culturelle en milieu scolaire. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 2(59), 165-178.
- Nemoy, L. et Gerry D. W. (2015). Adapting the El Sistema Program to Canadian Communities. *Canadian Music Educator*, 56(3), 8-12.
- Nicourd, S. (2001). Systèmes d'acteurs dirigeants et légitimité d'une recherche-action de longue durée. Dans M. Uhalde (dir.), *L'intervention sociologique en entreprise* (pp. 230-243). Paris : Desclée de Brouwer.

Nikolova, M., Lecourt, É. et Couchoud, S. (2016). L'émotion esthétique : art et thérapie. *Adolescence*, 1(1), 139-150.

Olds, S. W. et Papalia, D. E. (2005). *Psychologie du développement humain* (6^e éd.). Montréal : Chenelière McGraw-Hill.

Oleksiak, J. et Roger, L. (2015). Faire du « social » ou du « culturel » ? Ethnographier les catégories en action et l'action des catégories. Dans D. Laborde (dir.), *L'orchestre pour exister ensemble ? Démos au cœur de la Cité* (pp. 74-85) [Rapport d'enquête]. <https://demos.philharmoniedeparis.fr/>

Oleksiak, J. et Roger, L. (2019). Un projet social ou culturel ? Ce que les catégories font à l'action collective. Dans G. Delebarre et D. Laborde (dir.), *Le projet Démos : genèse, acteurs, enjeux* (pp. 173-181). Paris : Éditions de la Philharmonie de Paris.

Oppenchain, N. (2017). Adolescents de cité. L'épreuve de la mobilité. *Diversité* [En ligne], 187. URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01834413>

Osty, F. (2008). *Le désir de métier. Engagement, identité et reconnaissance au travail*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Ott, L. (2011). Travail, travail social et travail du social. *Transversalités*, 4(120), 87-100.

Overy, K. (2003). Dyslexia and music. From timing deficits to musical intervention. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 999(1), 497-505.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Paris : Armand Colin.

Panvini, B. (2004). L'invention de l'espace comme l'expression de l'identité collective : l'exemple du squat de la Grange-aux-Belles. *Culture & Musées*, 4, 75-91.

Patel, A. D. (2003). Language, music, syntax and the brain. *Nature Neuroscience*, 6(7), 674-681.

Patel, A. D. (2011). Why would musical training benefit the neural encoding of speech? The OPERA hypothesis. *Frontiers in Psychology*, 2(142), 1-14.

Paugam, S. (2010). S'affranchir des prénotions. Dans S. Paugam (dir.), *L'enquête sociologique* (pp. 7-26). Paris : PUF.

Pelini, E. S. (2013). Construction de l'identité professionnelle des enseignants. *Recherche et formation*, 74, 43-56. URL : <https://journals.openedition.org/rechercheformation/2126>

Perez-Roux, T. (2003). Processus de construction de l'identité professionnelle des enseignants d'Éducation Physique et Sportive. *Recherche et formation*, 43, 143-156. URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01703967>

- Perez-Roux, T. (2014). Dynamiques identitaires d'acteurs de l'éducation en période de transition. Entre projet institutionnel, (re)définition et appropriation d'une nouvelle mission. *Sociologies pratiques*, 1(28), 41-52.
- Perez-Roux, T. (2016). Transitions professionnelles et transactions identitaires : expériences, épreuves, ouvertures. *Pensée plurielle*, 1(41), 81-93.
- Perrenoud, M. (2009). Formes de la démultiplication chez les « musicos ». Dans M.-C. Bureau, M. Perrenoud et R. Shapiro (dir.), *L'artiste pluriel. Démultiplier l'activité pour vivre de son art* (pp. 83-91). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Perrenoud, M. et Bataille, P. (2018). Comment être musicien ? Figures professionnelles des musiciens ordinaires en France et en Suisse. *SociologieS* [En ligne]. URL : <https://journals.openedition.org/sociologies/8882>
- Perret-Clermont, A.-N. et Zittoun, T. (2002). Esquisse d'une psychologie de la transition. *Éducation permanente. Revue suisse de formation continue*, 1, 12-15.
- Perruchet, P. et Poulin-Charronnat, B. (2013). Challenging prior evidence for a shared syntactic processor for language and music. *Psychonomic Bulletin & Review*, 20(2), 310-317.
- Pilote, A. (2003). Sentiment d'appartenance et construction de l'identité chez les jeunes fréquentant l'école Sainte-Anne en milieu francophone minoritaire. *Francophonies d'Amérique*, 16, 37-44. DOI : <https://doi.org/10.7202/1005216ar>
- Pinto, A., Gatinho, A., Tereno, S. et Veríssimo, M. (2016). Le Soi et l'estime de soi chez l'enfant : une revue systématique de la littérature. *Devenir*, 2(28), 109-124.
- Pol, E. et Valera, S. (1999). Symbolisme de l'espace public et identité sociale. *Villes en parallèle*, 28-29, 12-33.
- Pucheu-Paillet, S. (2015). Groupes d'analyse de pratiques de soignants à l'hôpital général. Expérience d'une psychologue clinicienne. *Connexions*, 2(104), 135-148.
- Qribi, A. (2010). Socialisation et identité. L'apport de Berger et Luckmann à travers « La construction sociale de la réalité ». *Bulletin de psychologie*, 2(506), 133-139.
- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4^e éd.). Paris : Dunod.
- Rabinowitch, T.-C. (2012). Musical Games and Empathy. *Education and Health*, 30(3), 80-84.
- Rabinowitch, T.-C. (2020). The Potential of Music to Effect Social Change. *Music & Science*, 3, 1-6. DOI: <https://doi.org/10.1177/2059204320939772>

- Ravet, H. (2007). Devenir clarinetiste. Carrières féminines en milieu masculin. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3(168), 50-67.
- Ravet, H. (2009). Musicien « à part entière ». Genre et pluriactivité. Dans M.-C. Bureau, M. Perrenoud et R. Shapiro (dir.), *L'artiste pluriel. Démultiplier l'activité pour vivre de son art* (pp. 128-142). Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion. URL : <https://books.openedition.org/septentrion/40427#ftn2>
- Ravet, H. (2010). Sociologies de la musique. *L'année sociologique*, 60(2), 271-303.
- Renaud, B. (avec le concours de Pachod, L.) (2016). Université populaire de parents. Parents en recherche, pratiques professionnelles en question. *Empan*, 2(102), 106-111.
- Rey, A. (2016). Les mots de l'hybridation. Dans L. Gwiazdzinski (dir.), *L'hybridation des mondes* (pp. 27-28). Seyssinet-Pariset : Elya Éditions.
- Richard, F. et Wainrib, S. (2006). *La subjectivation*. Paris : Dunod.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Éditions du Seuil.
- Ripoll, F. et Veschambre, V. (2005). Introduction : l'appropriation de l'espace comme problématique. *Norois* [En ligne], 2(195), 1-11. URL : <http://journals.openedition.org/norois/477>
- Riutort, P. (2013). La socialisation : apprendre à vivre en société. Dans P. Riutort, *Premières leçons de sociologie* (pp. 63-74). Paris : PUF.
- Rondeau, K. et Paillé, P. (2016). L'analyse qualitative pas à pas : gros plan sur le déroulé des opérations analytiques d'une enquête qualitative. *Recherches qualitatives*, 35(1), 4-28.
- Rouchy, J.-C. (2006). La conception du dispositif de groupe dans différents cadres institutionnels. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 2(47), 9-23.
- Scaillerez, A. et Tremblay, D.-G. (2017). Coworking, fab labs et living labs : état des connaissances sur les tiers lieux. *Territoire en mouvement*, 34 [En ligne]. DOI : <https://doi.org/10.4000/tem.4200>
- Schaller, J.-J. (2007). Un lieu apprenant : de l'habitus à l'historicité de l'action. *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 36(1), 1-11. URL : <http://journals.openedition.org/osp/1317>
- Schiltz, L. (2006). La dialectique de l'être-pour-soi et de l'être-pour-autrui. Application à la recherche en art thérapie. *Revue française de psychiatrie et de psychologie médicale*, 10(92), 27-33.
- Schumacher, J. A., Coen, P.-F. et Steiner, M. (2010). Les futurs enseignants et la créativité : quelles conceptions ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 11, 115-131.

- Schwartz, O. (1993). L'empirisme irréductible. Dans N. Anderson, *Le Hobo. Sociologie du sans-abri* (pp. 265-305). Paris : Nathan.
- Senghor, A. S. (2017). Une figure originale : le chercheur impliqué comme malade chronique. *Anthropologie & Santé* [En ligne], 14, 1-17. URL : <http://journals.openedition.org/anthropologiesante/2524>
- Serra, M.-H. (2019). L'éducation musicale au cœur de Démos. Dans G. Delebarre et D. Laborde (dir.), *Le projet Démos : genèse, acteurs, enjeux* (pp. 103-108). Paris : Éditions de la Philharmonie de Paris.
- Slevin, M. et Slevin, P. (2013). Psychoanalysis and El Sistema: Human Development through Music. *International Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 10(2), 132-140.
- Small, C. (2019). *Musiquer : le sens de l'expérience musicale* (J. Sklower, trad.). Paris : Éditions de la Philharmonie de Paris.
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives*, 27(1), 127-140.
- Stock, M. (2004). L'habiter comme pratique des lieux géographiques. *EspacesTemps.net*. URL : <http://www.espacestems.net/articles/habiter-comme-pratique-des-lieux-geographiques/>
- Suire, R. (2013). Innovation, espaces de co-working et tiers-lieux : entre conformisme et créativité. *SSRN Electronic Journal*. URL : <https://ssrn.com/abstract=2210127>
- Suire, R. (2016). La performance des lieux de cocréation de connaissances. Le cas des FabLabs. *Réseaux*, 2(196), 81-109.
- Taboada-Leonetti, I. (1998). Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue. Dans C. Camilleri (éd.), *Stratégies identitaires* (4^e éd., pp. 43-83). Paris : PUF.
- Tajfel H. (1972). La catégorisation sociale. Dans S. Moscovici (dir.), *Introduction à la psychologie sociale. Vol. 1* (pp. 272-302). Paris : Larousse.
- Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual Review of Psychology*, 33, 1-39.
- Tap, P. (1980). L'identification est-elle une aliénation de l'identité? Dans P. Tap (dir.), *Identité individuelle et personnalisation* (pp. 237-250). Toulouse : Privat.
- Tap, P., Roudès, R. et Antunes, S. (2013). La dynamique personnelle et les identités professionnelles, en situation de changement. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 3(99-100), 385-407.

- Tesson, F. (2014). *Territorialités et réticularités. Essai sur les registres de spatialité des acteurs politiques locaux* [Mémoire d'habilitation à diriger des recherches, Université de Pau et des Pays de l'Adour]. URL : <https://theses.hal.science/tel-01093483/>
- Tesson, F. (2017). *De la spatialité des acteurs politiques locaux - territorialités et réticularités*. Pau : PUPPA.
- Teyssier, J. et Denoux, P. (2013). Les réactions psychologiques transitoires : interculturation et personnalité interculturelle. *Bulletin de psychologie*, 3(525), 257-265.
- Toffin, P. (2019). Une pédagogie collective, expérimentale et adaptée aux territoires. Dans G. Delebarre et D. Laborde (dir.), *Le projet Démos : genèse, acteurs, enjeux* (pp. 29-43). Paris : Éditions de la Philharmonie de Paris.
- Toubert-Duffort, D. et Courtinat-Camps, A. (2013). Processus de subjectivation dans un groupe d'adolescents cérébrolésés. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 61(2), 118-124.
- Truc, G. (2005). Une désillusion narrative ? De Bourdieu à Ricœur en sociologie. *Tracés*, 8, 47-67.
- Tunstall, T. (2012). *Changing lives: Gustavo Dudamel, El Sistema, and the Transformative Power of Music*. New York: W. W. Norton & Company.
- Turquin, O. (2016). Hybrider ville et nature. Le rural est mort ! Vive le naturbain. Dans L. Gwiazdzinski (dir.), *L'hybridation des mondes* (pp. 303-317). Seyssinet-Pariset : Elya Éditions.
- Van de Vyver, J., Abrams, D., Spinner, L., Pelletier, J., Ali, S. Y. et Kapantai, I. (2019). Participatory arts interventions promote interpersonal and intergroup prosocial intentions in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 65, 1-9.
- Vasquez, A. (1998). Les mécanismes des stratégies identitaires : une perspective diachronique. Dans C. Camilleri (éd.), *Stratégies identitaires* (4^e éd., pp. 143-171). Paris : PUF.
- Verspieren, M.-R. (2002). Quand implication se conjugue avec distanciation : le cas de la recherche-action de type stratégique. *Études de communication* [En ligne], 25, 1-14. URL : <http://edc.revues.org/658>
- Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre ?* Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Vidal, J.-P. (2002). De l'usage analytique des « effets » de groupe dans l'analyse clinique de pratiques professionnelles (acpf). *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 2(39), 7-27.

- Wentzel, B. et Zittoun, T. (2011). Parcours de transition professionnelle : regards croisés. Dans B. Wentzel, A. Akkari, P.-F. Cohen et N. Changkakoti (éds.), *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale* (pp. 169-189). Bienne : Éditions HEP-BEJUNE.
- Winnicott, D. W. (1975). *Jeu et réalité*. Paris : Folio Essais, 2002.
- Wright, S. (2016). Les conversations politiques en ligne au quotidien : design, délibération et « tiers espace ». *Questions de communication*, 30, 119-134. URL : <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/10734>
- Younès, C. (2016). Paradoxes de l'hybridation. Dans L. Gwiazdzinski (dir.), *L'hybridation des mondes* (pp. 63-68). Seyssinet-Pariset : Elya Éditions.
- Zaffran, J. (2010). *Le temps de l'adolescence. Entre contrainte et liberté*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Zaffran, J. (2014). Entrer au collège, sortir de l'enfance : la part des loisirs culturels dans l'autonomisation des enfants. *Revue des sciences sociales*, 51, 126-133.
- Zimmermann, P., Flavier, E. et Méard, J. (2012). Quand les enseignants lèvent le doigt : le façonnage de l'identité professionnelle des professeurs des écoles débutants. *Carrefours de l'éducation*, 2(34), 195-210.
- Zittoun, T. (2008). La musique pour changer la vie. Usages de connaissances, dynamiques de reconnaissance. *Éducation et sociétés*, 2(22), 43-55.
- Zittoun, T. (2012a). Les ressources symboliques à l'adolescence : transition vers le monde adulte. *Langage et pratiques*, 49, 1-9, URL : https://doc.rero.ch/record/30914/files/ZittounTania_Lesressourcessymboliquesladolescencetransitionverslemondeadulte20121213.pdf
- Zittoun, T. (2012b). Usage de ressources symboliques à l'adolescence. *Tranel*, 57, 11-30.
- Zittoun, T. et Perret-Clermont, A.-N. (2001, 5 octobre). *Contributions à une psychologie de la transition* [Communication présentée au congrès international de la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE) et de la Société suisse pour la formation des enseignantes et des enseignants (SSFE)]. Aarau, Suisse. <https://doc.rero.ch/>
- Zolesio, E. (2018). Socialisations primaires/secondaires : quels enjeux ? *Idées économiques et sociales*, 1(191), 15-21.

Articles de presse

- Bely, R. (2017, 17 janvier). Poursuivi pour diffamation, François Bayrou maintient. *Sud Ouest*.
- Faure, O. (2015, 9 juin). L'Orchestre de Pau veut amener la musique partout. *Sud Ouest*. URL : <https://www.sudouest.fr/pyrenees-atlantiques/pau/l-orchestre-de-pau-veut-amener-la-musique-partout-7742060.php>
- Faure, O. (2015, 11 septembre). El Camino, top départ le 5 octobre. *Sud Ouest* [Site web]. URL : <https://www.sudouest.fr/2015/09/11/el-camino-top-depart-le-5-octobre-2120715-4344.php>
- Line, A. (2019, 24 juin). El Camino, main dans la main avec le Conservatoire. *Sud Ouest*.
- Mallet, B. (2015, 6 juillet). L'orchestre des écoliers à Pau : un projet ambitieux et social. *La République des Pyrénées* [Site web]. URL : <https://www.larepubliquedespyrenees.fr/2015/07/06/l-orchestre-des-ecoliers-projet-ambitieux-et-social,1261902.php>
- Sanchez, P. (2015, 28 septembre). Les premiers pas sont chaotiques sur El Camino. *Sud Ouest* [Site web]. URL : <https://www.sudouest.fr/politique/françois-bayrou/pau-les-premiers-pas-sont-chaotiques-sur-el-camino-7582915.php>
- Sanchez, P. (2015, 5 octobre). Au total, 130 enfants se sont lancés sur El Camino. *Sud Ouest* [Site web]. URL : <https://www.sudouest.fr/2015/10/05/au-total-130-enfants-se-sont-lances-sur-el-camino-2144378-4344.php>
- Sanchez, P. (2015, 18 décembre). El Camino déroule ses notes. *Sud Ouest*.
- Sanchez, P. (2016, 7 septembre). Pau : les musiciens en herbe repartent pour un tour avec El Camino. *Sud Ouest*. URL : <https://www.sudouest.fr/2016/09/07/les-musiciens-en-herbe-repartent-pour-un-tourun-programme-adapte-2490851-4344.php>
- Sanchez, P. (2017, 21 juin). Les petits Camino grandissent ensemble. *Sud Ouest*. URL : <https://www.sudouest.fr/premium/dans-vos-departements/pau-les-petits-camino-grandissent-ensemble-3382385.php>
- Sanchez, P. (2018, 22 février). L'orchestre qui ouvre ses horizons. *Sud Ouest*. URL : <https://www.sudouest.fr/2017/02/07/l-orchestre-qui-ouvre-des-horizons-3176188-4758.php>

Reportages télévisés et vidéos

- Abreu, J. A. (2009, 18 février). *José Antonio Abreu parle des enfants transformés par la musique* [Discours pour la remise des prix TED]. URL : https://www.youtube.com/watch?v=Uintr2QX-TU&ab_channel=TED
- Créa-Sud (2020, 4 mai). Interview de Faycal Karoui et Frédéric Morando sur El Camino, dans la rubrique « Ici et ensemble, tous acteurs de notre territoire », diffusé sur la chaîne locale « Bonsoir le Béarn » (présentée par Eric Dournès). URL : <https://youtu.be/sd8VPjKB0r8>
- Mathieux, F. et Goujon, Y. (2016, 21 juin). Reportage sur El Camino, diffusé sur France 3 dans le 19/20. URL : <https://www.sudouest.fr/2016/06/27/pau-un-reportage-sur-le-dispositif-el-camino-diffuse-sur-france-3-2415130-4344.php>
- Serrell, M. (2018, 20 novembre). *Bis, le magazine de la curiosité : El Camino, un orchestre de jeunes contre de déterminisme social*, diffusé sur France 3 Nouvelle-Aquitaine. URL : https://www.youtube.com/watch?v=pxuJPR_8s4A&fbclid=IwAR02jtLxrJOE73tDMPNbR-5FZ4MxtLZ6N28w3qhYMJsQjAP1ZpMFsy0nGt8

Annexes

ANNEXE 1 : Statuts de l'association El Camino-Pau en mai 2015

Statuts modifiés par l'Assemblée Générale Extra ordinaire du 22 mai 2015

Association – Loi 1901

El Camino – Pau

TITRE I
FORME JURIDIQUE, DENOMINATION
OBJET, SIEGE ET DUREE

Article 1^{er} – Contrat d'association

Il est fondé entre les adhérents aux présents statuts une association régie par la loi du 1er juillet 1901 et le décret du 16 août 1901

Article 2 - Dénomination

L'association a pour dénomination : El Camino-Pau.

Article 3 - Objet

L'association a pour objet de développer un programme ambitieux de réussite sociale par l'apprentissage intensif de la musique. Ouvert à tous, il a pour but de donner une chance à chaque jeune de s'épanouir. Ce programme à caractère social et éducatif permet, par la pratique musicale et chorale, l'apprentissage de la vie en commun, le développement des capacités du jeune, quelle que soit son origine ou sa situation.

Et plus généralement toute opération quelque soit sa nature, qui contribue à la réalisation de l'objet social.

Article 4 – Siège

Le siège de l'association est fixé 16, boulevard des Pyrénées 64 000 PAU.

Le siège peut être transféré sur le territoire de l'agglomération de Pau sur simple décision du Conseil d'administration. Cette décision de transfert du siège social est soumise à la ratification de la plus prochaine Assemblée Générale et approuvé aux conditions de quorum et de majorité fixées par les assemblées générales ordinaires.

Article 5 – Durée de l'association

L'association est constituée pour une durée illimitée.

TITRE II

COMPOSITION – ADHESION - RADIATION

Article 6 – Composition

L'association se compose de :

- Membres d'honneur

Ce titre honorifique peut-être conféré par le Conseil d'administration à des personnes (membres ou non de l'association) qui ont rendu des services notables à celle-ci. Ils sont dispensés du versement d'une cotisation et peuvent assister aux Assemblées Générales avec voix consultative.

- Membres adhérents

Sont membres adhérents les personnes physiques ou morales qui ont fait acte d'adhésion dans les conditions fixées à l'article 7 et qui s'acquittent de la cotisation annuelle fixée par l'Assemblée Générale.

Article 7 – Adhésion

Pour faire partie de l'association, il faut adhérer aux présents statuts et s'acquitter de la cotisation dont le montant est fixé par l'assemblée générale. Le Conseil d'administration pourra refuser des adhésions.

Article 8 – Radiation

La qualité de membre se perd par :

- La démission
- Le décès de la personne physique
- La perte de la personnalité morale pour les personnes morales
- La radiation prononcée par le Conseil d'administration pour non-paiement de la cotisation ou pour motif grave. Dans cette hypothèse, l'adhérent est informé du motif de la radiation et peut demander à présenter sa défense devant de Conseil d'administration.

TITRE III

RESSOURCES DE L'ASSOCIATION REMUNERATIONS DES ELUS

Article 9 – Ressources de l'association

Les ressources de l'association se composent :

- Des cotisations versées par les adhérents
- Des produits rétribuant les services et prestations rendus par l'association
- Des subventions publiques
- Des apports consentis à titre onéreux

- Des versements effectués par les personnes physiques ou par les personnes morales dans le cadre du mécénat individuel ou de mécénat d'entreprise ou hors mécénat
- Des dons manuels
- De toute autre ressource, quelle qu'elle soit sous réserve qu'elle ne contrevienne pas aux dispositions légales et réglementaires régissant les associations reconnues d'intérêt général.

Article 10 – Rémunération des élus

Les fonctions de membre du Conseil d'Administration sont bénévoles. Toutefois, les frais de déplacement ou de séjour exposés par les administrateurs, dans l'intérêt de l'association, peuvent être remboursés sur justification ou en application d'un tarif forfaitaire, sur décision du Conseil d'Administration.

TITRE IV

ADMINISTRATION

Article 11 – Conseil d'Administration

L'association est administrée par un Conseil d'Administration composé d'un minimum de 3 et d'un maximum de 6 autres membres, élus pour une durée de trois ans. Les membres du Conseil d'administration peuvent se représenter aux fonctions d'administrateurs.

Le dépôt des candidatures se fera par demande écrite, qui devra parvenir au siège de l'association, au minimum dix jours avant l'assemblée générale. Le cachet de la poste ou la remise d'un récépissé fera foi pour l'ordre de présentation des candidatures.

Les pouvoirs des membres ainsi élus débutent à l'époque où expire le mandat des membres remplacés

Le remplacement des membres sortants a lieu au scrutin secret à la majorité relative des membres présents et représentés lors de l'Assemblée Générale.

Le premier Conseil d'administration est désigné par les membres fondateurs réunis en Assemblée Générale postérieurement à la signature des présents statuts.

Le Conseil d'administration sera complété par voie de cooptation au cours de la première année et ce, pour la durée du mandat qui reste à courir du mandat. La plus prochaine Assemblée Générale se prononcera sur les dites désignations aux conditions de nomination des administrateurs.

Les membres du Conseil d'administration, sont tenus d'assister aux séances du conseil. En cas d'empêchement, un membre peut donner son pouvoir à un autre administrateur.

Article 12 – Composition du bureau du Conseil d'Administration

Les membres du Conseil d'administration élisent un bureau. Cette élection à la majorité absolue du C.A peut avoir lieu à bulletin secret sur simple demande d'un de ses membres.

Le bureau est composé de :

- Un président et, s'il y a lieu, un vice président
- Un secrétaire et, s'il y a lieu, un secrétaire adjoint
- Un trésorier et, s'il y a lieu, un trésorier adjoint

Article 13 – Pouvoirs du Président

Le président est chargé de diriger l'association et dispose à cet effet de tous les pouvoirs sous réserve de ceux qui relèvent de la compétence du Conseil d'administration ou des limitations posées par le Conseil d'administration à l'exercice de ses fonctions.
Il représente l'association en justice, sans avoir à justifier d'un mandat express.

Article 14 – Réunions et délibérations du Conseil d'administration

Le Conseil d'Administration se réunit au moins une fois par an et toutes les fois où il est convoqué par le président à son initiative, ou sur demande écrite et motivée d'un de ses membres.

Le Conseil d'administration peut se tenir à distance, par les moyens modernes de communication (visio conférence, réunion téléphonique).
Le Conseil d'administration délibère sur les questions figurant à l'ordre du jour de la convocation adressée par le Président.

Le Conseil d'administration se prononce sur l'affiliation de l'association à un réseau structurant au niveau national ou international visant au développement du programme El Sistema né au Venezuela.

Les membres du Conseil d'administration peuvent demander au Président de porter une question à l'ordre du jour.

Les délibérations sont prises à la majorité des suffrages exprimés. En cas de partage égal des voix, celle du président est prépondérante.

Toute personne dont l'avis peut être utile peut être appelée par le président à assister, avec voix consultative, aux séances du conseil.

Les décisions du Conseil d'administration sont consignées sur un registre et le compte rendu signé par le Président et un membre du Conseil.

Participe de droit aux réunions de Conseil d'administration avec voix consultative un représentant de la Ville de Pau.

Article 15 – Pouvoirs du Conseil d'administration

Le Conseil d'administration fixe la politique générale menée par l'association, arrête les comptes de l'exercice ainsi que les termes du rapport de gestion présenté à l'Assemblée Générale. Il fixe l'ordre du jour des assemblées générales ordinaires et extraordinaires.

Il porte éventuellement une limitation aux pouvoirs du Président.

Le Conseil d'administration est investi des pouvoirs qui ne relèvent pas de l'Assemblée Générale ou qui sont réservés au Président.

TITRE V

LES ASSEMBLEES

Article 16 – Règles communes aux Assemblées Générales

Les assemblées se composent des membres de l'association.

Pour toute assemblée, les convocations doivent être envoyées au moins 15 jours à l'avance et comporter l'ordre du jour.

Tout membre peut se faire représenter par un autre membre. A cet effet, le mandataire doit justifier de son mandat.

Il est tenu un registre qui consigne les procès verbaux des Assemblées Générales.

Article 17 – Assemblée Générale Ordinaire

L'assemblée générale ordinaire est convoquée ordinairement une fois par an et à titre extraordinaire sur convocation du Président.

Elle statue sur le rapport du Conseil d'administration et les comptes sociaux, elle procède à l'affectation du résultat de l'exercice.

Elle approuve les conventions intervenues entre l'association et les membres du Conseil d'administration.

Elle fixe le montant de la cotisation annuelle.

Elle vote le budget prévisionnel et les orientations présentées par le Conseil d'administration.

Elle est libre de désigner un contrôleur des comptes choisi en dehors des administrateurs.

Si les subventions publiques perçues excèdent le seuil fixé par la réglementation, elle est tenue de désigner un commissaire aux comptes titulaire et un suppléant.

L'assemblée ne peut valablement délibérer que sur première convocation que si un tiers des membres est présent ou représenté. Elle délibère quelque soit le quorum sur deuxième convocation.

Les décisions sont adoptées à la majorité des suffrages exprimés par les membres présents ou représentés.

Article 18 – Assemblée Générale Extra ordinaire

L'assemblée Générales extraordinaire est convoquée par le Président.

L'assemblée extraordinaire statue sur les modifications statutaires.

Sur première convocation le quorum est fixé à la moitié des adhérents ; sur deuxième convocation aucun quorum n'est exigé.

Elle statue à la majorité des suffrages exprimés par les membres présents ou représentés.

Article 19 – Exercice social

L'exercice social commence le 1^o septembre et se termine le 31 août de chaque année. Exceptionnellement le premier exercice commence le jour de l'insertion au Journal Officiel d'un extrait de la déclaration de l'association pour finir le 31 août 2015.

TITRE VI

DISSOLUTION DE L'ASSOCIATION JURIDICTION COMPETENTE

Article 19 – Dissolution

L'Assemblée Générale – réunie aux conditions de quorum et de majorité des Assemblées Générales extraordinaire – décide sur proposition du Conseil d'administration la dissolution de l'association et ouvre les opérations de liquidation.

En cas de dissolution conventionnelle en application des dispositions statutaires, l'assemblée Générale extraordinaire statue sur la dévolution du patrimoine de l'association, sans pouvoir attribuer aux membres de l'association autre chose que leurs apports.

Elle désigne les établissements publics ou privés reconnus d'utilité publique ou éventuellement les associations déclarées ayant un objet similaire à celui-ci de l'association

dissoute qui recevront le reliquat de l'actif après paiement de toutes dettes et charges de l'association et de tous frais de liquidation

Elle nomme pour assurer les opérations de liquidation un ou plusieurs liquidateurs désignés parmi les membres du Conseil d'administration ou en dehors de celui-ci lesquels seront investis à cet effet de tous les pouvoirs nécessaires

Le ou les liquidateurs rendront compte de l'exercice de leur mission auprès de l'Assemblée Générale qui constate la clôture de liquidation

Article 20 – Attribution de compétence

Toute difficulté relative à l'application des présents statuts et toute action concernant l'association ressort de la compétence du tribunal du siège social

Fait à Pau en quatre exemplaires le 12 décembre 2014

Les Fondateurs.

Fayçal Karoui

Robert Chevalère

ANNEXE 2 : Extrait de la convention de partenariat Demos/El Camino-Pau



CONVENTION DE PARTENARIAT DEMOS/EL CAMINO-PAU

ENTRE LES SOUSSIGNES

La Cité de la musique – Philharmonie de Paris,
Établissement public national à caractère industriel et commercial (EPIC)
Adresse : 221 avenue Jean Jaurès – 75 019 Paris
SIRET : 391 718 970 00026
APE : 9004Z
représentée par Laurent Bayle, en sa qualité de Directeur général

désignée ci-après par « La Cité de la musique – Philharmonie de Paris », d'une première part,

ET

L'Association El Camino-Pau
Association régie par la loi du 1^{er} juillet 1901
Adresse : 16 Boulevard des Pyrénées – 64000 Pau
SIRET : 81366158400017
APE : 9001Z
représentée par Fayçal Karoui, en sa qualité de président

désignée ci-après par « El Camino », d'une deuxième part,

Contenu

Préambule.....	3
Article 1 OBJET.....	5
Article 2 OBJECTIFS ET ACTIONS.....	5
2.1 Les objectifs du projet pédagogique partagé par les deux Parties.....	5
2.2 Les actions :	5
Article 3 APPORTS ET OBLIGATIONS DE LA CITE DE LA MUSIQUE – PHILHARMONIE DE PARIS	6
3.1 Équipe de coordination nationale	6
3.2 Matériel pédagogique.....	6
3.3 Formations.....	7
3.4 Frais de mission.....	7
Article 4 APPORTS ET OBLIGATIONS D’ EL CAMINO	7
4.1 Equipe projet	7
4.2 Parc instrumental	8
4.3 Structures culturelles partenaires	8
4.4 Partenaires de l’éducation nationale :	8
4.5 Musiciens intervenants.....	8
4.6 Dynamique territoriale	9
4.7 Production des concerts	9
4.8 Frais généraux	9
4.9 Frais de mission.....	9
Article 5 BUDGET PREVISIONNEL ET APPORTS FINANCIERS.....	9
Article 6 COMMUNICATION	11
6.1 Documents de communication.....	11
6.2 Mise à disposition de places de concerts.....	12
Article 7 MECENAT	12
Article 8 DATE D’EFFET ET DUREE DE LA CONVENTION.....	12
Article 9 ASSURANCES.....	12
Article 10 LITIGES.....	13
Annexe 1 : Présentation du Projet.....	14
Annexe 1 bis : Projet pédagogique global.....	23
Annexe2 : Budget prévisionnel.....	25
Annexe 3 : Logotypes et présentation synthétique du projet	27

Préambule

El Camino est un programme ambitieux de réussite sociale par l'apprentissage intensif de la musique. Ouvert à tous, gratuit, il a pour but de donner une chance à chaque jeune de s'épanouir par la musique. Ce programme à caractère social et éducatif permet, par la pratique musicale et chorale, l'apprentissage de la vie en commun, le développement des capacités du jeune, quelle que soit son origine ou sa situation.

L'Association El Camino est née en décembre 2014 afin de mettre en œuvre, dans la continuité du projet éducatif de l'Orchestre de Pau Pays de Béarn (OPPB) dirigé depuis 2002 par Fayçal Karoui, ce projet d'inclusion sociale par l'apprentissage collectif de la musique. Le projet éducatif de l'OPPB a permis, par de multiples projets variés et complémentaires, de tisser des liens très forts avec les écoles concernées par le projet El Camino. Cette connaissance mutuelle et souhaitée en partenariat avec les écoles, la Direction des Services de l'Education Nationale, les structures sociales et culturelles des quartiers concernés a fortement participé à l'émergence et à la construction du projet El Camino, en lien avec la volonté politique forte de la Ville de Pau.

Sur le plan pédagogique, El Camino s'inscrit dans le prolongement du travail de terrain mené par l'OPPB depuis 15 ans, basé sur le juste équilibre entre plaisir et rigueur, sur la conviction qu'un enfant apprend par lui-même ce dont il a besoin, et que sans émotion et plaisir, les acquisitions ne s'installent pas durablement.

Les enfants El Camino ont commencé à travailler le 5 octobre 2015 sous la responsabilité pédagogique de l'OPPB (équipe éducative et 17 musiciens issus de l'orchestre et son chef d'orchestre, Fayçal Karoui). Le premier concert a eu lieu, lors des concerts du Nouvel An de l'OPPB, au Zénith de Pau, les 9 et 10 janvier 2016 devant 10 000 spectateurs répartis en trois séances.

La Cité de la musique-Philharmonie de Paris contribue au développement de la vie et de la pratique musicale, ainsi qu'à la connaissance de la musique et de son patrimoine. Elle œuvre, par une offre plurielle de manifestations musicales, à l'élargissement du public et à son renouvellement. Elle soutient, dans leur diversité, les formations musicales qu'elle accueille. Elle concourt à l'information et à la formation musicale du public. Elle prend l'initiative d'échanges nationaux et internationaux dans le domaine de la musique, ou y participe, et contribue au développement de la vie musicale à travers quatre grands pôles ; par l'organisation de concerts (production, coproduction etc, exploitation des salles, résidence d'ensembles musicaux), en suscitant la création d'œuvres musicales et la recherche par l'accès à un fond documentaire, par la gestion et l'exploitation du musée national de la musique et en développant les activités culturelles et éducatives à l'attention du public afin de favoriser l'égal accès à toutes les formes de musiques (art. 2 du décret n°2015-1178 du 24 septembre 2015 relatif à l'établissement public de la Cité de la musique-Philharmonie de Paris). À ce titre, elle développe en particulier des actions pédagogiques qui visent à offrir un meilleur accès à la musique à des publics qui en sont éloignés.

Le Ministère de la culture et de la communication a chargé la Cité de la musique de porter le projet Démos (Dispositif d'éducation musicale et orchestrale à vocation sociale) et de conclure les partenariats qu'elle juge utile pour le mener à bien. Démos est un projet expérimental d'apprentissage intensif de la pratique orchestrale, en direction de jeunes habitants des quartiers relevant de la politique de la ville ou de territoires ruraux éloignés des lieux de pratique musicale, ne disposant pas des ressources économiques, sociales ou culturelles pour découvrir et pratiquer la musique classique dans les institutions existantes.

Il s'agit d'abord de favoriser l'accès à une culture musicale à caractère patrimonial, privilégiant très souvent des modes de transmission écrits, permettant à ces jeunes de s'inscrire durablement dans une activité perçue comme inaccessible et de faire évoluer certaines représentations liées aux musiques classiques.

Il s'agit également d'inscrire ces mêmes jeunes dans un dispositif à la fois ouvert et structuré (assiduité, rigueur, concentration, expressivité) afin de développer confiance en soi, respect de l'autre, envie de communiquer, prise de risque.

À ces fins, une démarche innovante est élaborée. Elle associe une pédagogie collective fondée sur la pratique instrumentale et un suivi social appuyé. Elle implique donc, outre les musiciens professionnels, de nombreux experts du champ social.

Ce projet à dimension nationale va permettre à 3000 enfants de plusieurs régions de France de s'initier à la pratique orchestrale jusqu'en juin 2018.

Il est soutenu financièrement par le Ministère de la Culture et de la Communication dans la cadre d'une convention de subventionnement pluriannuelle, par le CGET, par les collectivités territoriales partenaires et par des mécènes.

Afin de pérenniser le dispositif El Camino, de le faire évoluer à la fois sur le plan pédagogique et sur le plan social, El Camino a cherché à conventionner avec une structure de dimension nationale, forte d'une expérience et d'une expertise importante. Dans le cadre du développement en région du projet Démos mentionné ci-dessus, il a été ainsi décidé d'établir un partenariat entre l'association El Camino et La Cité de la musique-Philharmonie de Paris. La présente convention encadre donc un projet pédagogique partagé, porté à la fois par El Camino et par Démos.

Article 1 OBJET

La présente convention a pour objet de définir les conditions dans lesquelles **la Cité de la musique – Philharmonie de Paris** et **El Camino-Pau** collaborent à la mise en œuvre du Projet d'Orchestre El Camino à Pau à compter du 15/01/2016 jusqu'en juin 2018.

Article 2 OBJECTIFS ET ACTIONS

2.1 Les objectifs du projet pédagogique partagé par les deux Parties

- Donner accès à une éducation musicale et artistique à des jeunes qui ne fréquentent pas d'école de musique pour des raisons socio-économiques et culturelles.
- Donner l'occasion de côtoyer l'excellence artistique en pratiquant et en assistant à des concerts.
- Stimuler le développement personnel de chaque enfant en renforçant sa capacité d'attention à l'autre par la pratique collective, sa capacité de concentration et son goût de l'effort.
- Faire évoluer les représentations liées aux répertoires classiques des jeunes et de leur entourage pour une appropriation élargie de ce patrimoine.
- Initier des pratiques pédagogiques innovantes par l'association de compétences éducatives complémentaires et faciliter l'acquisition de compétences du socle commun des connaissances.
 - Valoriser les jeunes auprès de leur famille et de leur entourage.
 - Travailler en partenariat étroit avec les acteurs locaux et particulièrement les conservatoires et écoles de musique pour donner la possibilité, le cas échéant de compléter la formation instrumentale des enfants El Camino au sein d'établissements d'enseignement musical spécialisés.
 - Permettre l'accès à la musique symphonique tout en développant les valeurs républicaines de solidarité, de fraternité, de citoyenneté, d'exigence, de fierté et de confiance en soi.
- Permettre aux enfants du Conservatoire de participer aux stages organisés par El Camino afin de leur faire profiter de la compétence de l'apprentissage collective d'El Camino.

2.2 Les actions :

- 125 enfants de 7 à 12 ans, résidant prioritairement sur des territoires relevant de la Politique de la ville de septembre 2015 à juin 2016.
- 2 groupes de 100 enfants répondant aux mêmes critères à partir de septembre 2016. Le groupe des « Jaunes » composé des enfants qui continuent l'apprentissage et le groupe des « Bleus » composé d'enfants débutants.
- Une approche musicale en profondeur, inscrite dans la durée : au minimum 7h30 heures d'ateliers par semaine pour les Jaunes et 6h pour les Bleus.
- Le prêt d'un instrument tant que l'enfant est inscrit à El Camino, pendant les ateliers, les répétitions et les concerts

- Une pédagogie collective par groupes variable d'enfants en fonction des instruments pratiqués, regroupés une fois par semaine en orchestre le vendredi après-midi.
- Un encadrement de chaque groupe par des musiciens aux profils professionnels complémentaires (musiciens d'orchestres, professeurs de conservatoires, intervenants en milieu scolaire).
- Mise en place d'un réseau de travailleurs sociaux spécialisés afin d'établir des liens plus constructifs et efficaces avec les familles.
- Des présentations publiques régulières dans des lieux de proximité et dans des grandes salles lors d'échéances particulières.
- Un dispositif de formation à destination des musiciens et des acteurs sociaux (éducateurs et enseignants).
- Une observation du dispositif El Camino par des chercheurs en sciences humaines (anthropologie, sociologie, sciences de l'éducation, psychologie sociale...) ou en neurosciences.

Article 3 APPORTS ET OBLIGATIONS DE LA CITE DE LA MUSIQUE – PHILHARMONIE DE PARIS

3.1 Équipe de coordination nationale

La Cité de la musique – Philharmonie de Paris est responsable de la coordination nationale du projet. A ce titre, elle procède aux demandes de subventions nationales auprès des pouvoirs publics (Ministère de la Culture, Ministère de la Ville) pour le compte du projet.

A ce titre, elle affecte à la coordination nationale du projet une équipe nationale composée notamment d'un responsable du projet, d'une administratrice, d'une responsable pôle territorial, d'un responsable pédagogique et d'un chargé de développement social, ci-après dénommée « l'équipe nationale ».

L'équipe nationale aura pour rôles principaux :

- L'accompagnement des équipes en région
- La transmission des outils de travail
- La transmission du matériel pédagogique
- La veille à la cohérence du projet sur les différents territoires

3.2 Matériel pédagogique

La Cité de la musique – Philharmonie de Paris pourra, après échange avec le partenaire, fournir le matériel pédagogique (arrangements musicaux, guide pratique, documents audio et vidéo, etc.) nécessaire au bon déroulement des ateliers, des répétitions et présentations publiques. Le choix des arrangements musicaux et des répertoires demeurant de la responsabilité d'El Camino dans le cadre d'un projet artistique et pédagogique coconstruit avec l'équipe Démos.

3.3 Formations

La Cité de la musique – Philharmonie de Paris s'engage à organiser à Pau ou à Paris avec l'équipe projet, l'information et la formation pédagogique des musiciens intervenants et du personnel relevant du champ éducatif.

La Cité de la musique – Philharmonie de Paris s'engage à prendre à sa charge, dans le cadre de cette convention, les frais de formation dispens e à l'équipe d'El Camino et valorisés dans le budget prévisionnel présenté en annexe 2.

La Cité de la musique – Philharmonie de Paris s'engage à accompagner le partenaire dans la mise en place d'un suivi approfondi au plan social.

3.4 Frais de mission

La Cité de la musique – Philharmonie de Paris prendra en charge, dans le cadre de cette convention, les frais de transport de l'équipe projet Démos Nationale pour les déplacements entre Paris et Pau ainsi que les frais d'hôtel et les défraiements valorisés dans le budget prévisionnel présenté en annexe 2.

Article 4 APPORTS ET OBLIGATIONS D' EL CAMINO

4.1  quipe projet

Les équipes permanentes d'El Camino mettent en œuvre le projet sur le plan local. Elles sont l'interface avec les équipes Démos nationales.

El Camino recrute à Pau une coordinatrice projet à temps plein, un chargé de projet, une responsable administrative et logistique, une animatrice en charge de l'organisation et de la logistique et une responsable pédagogique.

El Camino s'engage également à recruter un(e) spécialiste du champ social, susceptible d'accompagner les animatrices.

Les membres de cette équipe sont placés sous l'autorité d'El Camino, en sa qualité d'employeur. Le chef de projet est Fayçal Karoui.

La coordinatrice, la responsable pédagogique et le chef de projet seront amenés à venir à Paris pour des temps de travail avec l'équipe nationale, ces déplacements étant à la charge d'El Camino.

Il est entendu que le chef d'orchestre intervenant dans le projet El Camino est Fayçal Karoui, assisté et/ou remplacé le cas échéant par un membre de l'équipe pédagogique, un des référents musiciens ou la responsable pédagogique.

4.2 Parc instrumental

El Camino s'engage à acquérir et à mettre à disposition le parc instrumental nécessaire au déroulement des ateliers et s'engage à prendre en charge son entretien.

Les instruments restent propriété de l'association. Les enfants arrêtant le projet s'engagent à restituer leurs instruments.

4.3 Structures culturelles partenaires

El Camino s'engage à établir des partenariats avec les structures culturelles du territoire et en informera **la Cité de la Musique –Philharmonie de Paris**.

4.4 Partenaires de l'éducation nationale :

El Camino s'engage à établir et nourrir le partenariat avec l' ducation Nationale et en particulier avec les écoles concern es par ce projet et en informera la Cité de la Musique –Philharmonie de Paris.

- Direction des Services Départementaux de l' ducation Nationale des Pyrénées-Atlantiques.

Les écoles concern es :

Quartier Saragosse :

-  cole Bouillerce
-  cole Jean Sarrailh (REP)
-  cole Nandina Park (REP)
-  cole Les Fleurs (REP)
-  cole Lapuyage
-  cole Joyeux Béarn ( cole priv e au sein d'un quartier sensible)

Quartier d'Ousse des Bois/Hameau

-  cole des 4 coins du monde (ZEP)
-  cole Marancy (REP)

Quartier Trespoey

-  cole Guillemin les Lauriers

Les Collèges concernés :

- Collège Clermont
- Collège Saint Maur
- Collège Innovant Pierre Emmanuel

4.5 Musiciens intervenants

El Camino recrutera l'ensemble des musiciens- encadrants.

La Cité de la musique – Philharmonie de Paris sera associ e aux nouveaux recrutements. Un membre de l'équipe nationale Démos participera notamment aux entretiens.

Le suivi administratif (planning, établissement des fiches de paye) se fera par l'équipe d'**El Camino**.

4.6 Dynamique territoriale

El Camino s'engage à établir des liens avec les écoles de musique et les conservatoires du territoire, avec les structures sociales et culturelles (MJC, Centre sociaux), ainsi qu'avec le tissu associatif du territoire, et en informera **la Cité de la musique – Philharmonie de Paris**.

En mobilisant côte à côte des acteurs du monde culturel et du champ social, ce projet contribuera à renforcer la cohésion sociale, à démocratiser l'accès à la culture et à lutter contre le décrochage scolaire.

4.7 Production des concerts

El Camino prendra toutes les mesures nécessaires pour la bonne organisation d'une ou plusieurs représentations publiques chaque année, à savoir :

- s'assurer que le lieu d'accueil est en ordre de marche, y compris le personnel nécessaire au déchargement et rechargement, au montage et démontage, et au service de représentation et que sera prévu le service général du lieu : location, accueil, billetterie, encaissement et comptabilité des recettes éventuelles, et service de sécurité.
- assurer la logistique pour la mise en place des répétitions d'orchestre et des représentations publiques.
- réserver des places pour les présentations publiques dans la limite des disponibilités du lieu d'accueil.

4.8 Frais généraux

El Camino prendra directement à sa charge les frais suivants en dehors du budget prévisionnel, à savoir :

- Mise à disposition de bureaux permettant d'accueillir l'équipe projet, équipés du matériel informatique et des fournitures nécessaires à la réalisation de sa mission.

4.9 Frais de mission

El Camino prendra en charge les frais de transport de l'équipe **El Camino** pour les déplacements entre Pau et Paris ainsi que les frais d'hôtel et les défraiements.

Article 5 BUDGET PREVISIONNEL ET APPORTS FINANCIERS

Le budget prévisionnel du projet est évalué de la façon suivante,

**ANNEXE 3 : Les reportages télévisés et vidéos portant sur El Camino
de juillet 2015 à mai 2020**

N°	Date de diffusion	Titre du reportage	Émission	Chaîne de diffusion
1	01/07/2015	Nouvelle école musicale sur Pau	19/20	France 3
2	21/06/2016	Mozart des quartiers	19/20	France 3
3	22/06/2018	El Camino en concert à Paris	19/20	France 3
4	11/2018	El Camino, un orchestre de jeunes contre le déterminisme social	Bis, le magazine de la curiosité	France 3 Nouvelle-Aquitaine
5	01/2019	El Camino, au Zénith !	19/20	France 3
6	17/02/2019	El Camino Pau	66 minutes	M6
7	01/2020	Concert du Nouvel An	19/20	France 3
8	04/05/2020	Interview Fayçal Karoui et Frédéric Morando	Bonsoir le Béarn !	lachainelocale.tv

Journée d'étude **SISDIEM**

Reconfigurations des Systèmes territoriaux et Implications Sociales
des Dispositifs Innovants d'Education Musicale à vocation sociale
en Nouvelle Aquitaine

Le 28 mai 2019

A l'Université de Pau et des Pays de l'Adour

Le projet région **SISDIEM** en quelques mots

L'objectif scientifique de ce programme de recherche est de comprendre et analyser la manière dont le système territorial d'une ville réagit à l'intégration d'un nouveau dispositif d'éducation musicale à vocation sociale. L'émergence de ce type de dispositifs, dont le déploiement est en cours sur le territoire français, bouscule en effet considérablement les pratiques des acteurs conventionnels de la culture, de l'éducation nationale et des dispositifs sociaux existants, perturbant l'équilibre du système déjà en place tout en proposant une innovation fondamentale dans ce secteur. Il s'agit également de prendre la mesure des implications sociales de ces dispositifs, en questionnant d'une part les effets que ces pratiques musicales collectives et intensives ont sur les enfants inscrits dans ces dispositifs et sur les musiciens qui les accompagnent dans cette aventure musicale, et en questionnant d'autre part la réalité de la vocation sociale de ces projets qui visent l'inclusion sociale. Enfin, ce projet de recherche porte comme objectif d'initier la structuration de la recherche autour d'une question scientifique émergente en France.

Programme de la journée

9h - 12h Tour de table / présentation du programme de recherche SISDIEM (axes de recherche, travaux en cours, programmation de la recherche à venir) / présentation de chaque dispositif par les partenaires / discussion ouverte autour des attendus, questionnements et de la mise en œuvre de la recherche.

12h - 13h30 Repas à La Vague (restaurant universitaire)

13h30-16h30 Présentation de leurs travaux de recherche par les chercheurs invités :

Geoffrey Baker - ethnomusicologue, Royal Holloway University of London

Nicolas Canova - géographe, Ecole Supérieure d'Architecture et de Paysage de Lille

Dominique Le Tirant - psychologue du travail et ethnologue, chercheuse indépendante



Chercheurs impliqués :

Marta Amico, Solène Bessemoulin, Eva Bigando, Gaëlle Deletraz, Abel Kouvouama, Nicole Lompré, Frédéric Tesson

Partenaires impliqués :

Orchestre de jeunes El Camino Pau (Orchestre de Pau Pays de Béarn), Démos Bordeaux Métropole Gironde (Opéra National de Bordeaux), Démos Grand Châtellerauld (Orchestre de chambre Nouvelle-Aquitaine), Operakids (Opéra de Limoges), Démos Philharmonie de Paris

Organisé par

Eva Bigando :
eva.bigando@univ-pau.fr

Solène Bessemoulin :
solene.bessemoulin@gmail.com

ANNEXE 5 : Les séquences observées de février 2017 à septembre 2020

Types de séquence	Séquences observées	Saison	Nombre de séquences observées	Total
Temps musicaux	Atelier (en pupitre)	2016-2017	31	110
		2017-2018	26	
		2018-2019	40	
		2019-sept. 2020*	13	
	Ensemble	2016-2017	4	24
		2017-2018	7	
		2018-2019	13	
		2019-sept. 2020	-	
	<i>Tutti</i>	2016-2017	4	25
		2017-2018	7	
		2018-2019	11	
		2019-sept. 2020	3	
	Concert	2016-2017	2	34
		2017-2018	11	
		2018-2019	15	
		2019-sept. 2020	6	
Répétition sur scène	2016-2017	-	15	
	2017-2018	8		
	2018-2019	5		
	2019-sept. 2020	2		
Théâtre – Chant (répétition <i>Sons et Brioches</i>)	2016-2017	6	29	
	2017-2018	6		
	2018-2019	11		
	2019-sept. 2020	6		
Autres temps forts	Stage (vacances de la Toussaint et d'hiver)	2016-2017	4 (jours)	24 (jours)
		2017-2018	8 (jours)	
		2018-2019	6 (jours)	
		2019-sept. 2020	6 (jours)	
	Voyages pour des concerts	2016-2017	-	6 (jours)
		2017-2018	5 (jours à Paris)	
2018-2019		1 (jour à Bdx**)		
2019-sept. 2020		-		
Réunions d'équipe	Réunion équipe sociale (comité social)	2016-2017	9	58
		2017-2018	8	
		2018-2019	25	
		2019-sept. 2020	16	
	Réunion équipe sociale – direction	2016-2017	1	17
		2017-2018	4	
		2018-2019	8	
		2019-sept. 2020	4	
	Réunion socio- pédagogique	2016-2017	-	18
		2017-2018	-	
		2018-2019	3	
		2019-sept. 2020	15	
Réunion professeurs	2016-2017	2	14	
	2017-2018	3		
	2018-2019	4		

		2019-sept. 2020	5	
	Réunion avec toute l'équipe	2016-2017	-	19
		2017-2018	8	
		2018-2019	3	
		2019-sept. 2020	8	
Formations	Formation Démon	2016-2017	2 (1/2 journées)	12 (1/2 journées)
		2017-2018	4 (1/2 journées)	
		2018-2019	4 (1/2 journées)	
		2019-sept. 2020	2 (1/2 journées)	
Échanges avec les parents	Rendez-vous parents	2016-2017	3	8
		2017-2018	3	
		2018-2019	2	
		2019-sept. 2020	-	
	Repas partagé et fête de rentrée	2016-2017	-	4
		2017-2018	1	
		2018-2019	2	
		2019-sept. 2020	1	
	Réunion de l'association des parents	2016-2017	-	1
		2017-2018	-	
		2018-2019	-	
		2019-sept. 2020	1	
	Répétition Chœur des familles	2016-2017	-	4
		2017-2018	-	
		2018-2019	-	
		2019-sept. 2020	4	

*Sept. 2020 (abréviation de septembre 2020) correspond à la fin de notre contrat CIFRE.

**Bdx est l'abréviation de Bordeaux.

ANNEXE 6 : Les guides d'entretien 2018

Guide d'entretien avec les enfants

Axes/thèmes	Questions
Données générales	<p>Date de naissance, établissement scolaire et classe, nombre de frères et sœurs</p> <p>As-tu déjà pratiqué d'autres activités extra-scolaires ? Si oui, pratiques-tu des activités autres qu'El Camino cette année ?</p>
El Camino et rapport à la musique	<p>Depuis quand es-tu à El Camino ? En quelle classe étais-tu quand tu as commencé ? Comment as-tu entendu parler du projet ? Qu'est-ce qui t'as donné envie de t'inscrire ? Est-ce que cela correspond à tes attentes ou non ? Comment définirais-tu le projet El Camino si tu devais le présenter à quelqu'un qui n'en a jamais entendu parler ? Conseillerais-tu cette expérience à un autre enfant et pourquoi ?</p> <p>Qu'est-ce que tu ressens quand tu joues de la musique ? Quand tu en écoutes ? Comment as-tu choisi ton instrument ?</p>
Rapport à soi	<p>Est-ce que le fait de participer à El Camino et de jouer de la musique en groupe a changé quelque chose pour toi ? Est-ce que tu te sens différent ? Est-ce que tu as noté des différences à l'école ? À la maison ?</p>
Rapport à l'autre	<p>Tu le sais, à El Camino, les enfants jouent toujours à plusieurs. Que penses-tu du fait de jouer en groupe, par pupitre ? En <i>tutti</i> ? Et en concert ?</p> <p>Depuis que tu fais partie d'El Camino, est-ce que tes relations avec tes copains ont évolué ? Te sens-tu différent avec les autres ? En classe ? Avec ta famille ?</p>
Rapport au lieu	<p>Avant de participer à El Camino, connaissais-tu le quartier de l'association ? Comment pourrais-tu définir le « 13 bis avenue de Buros » à quelqu'un qui ne connaîtrait pas ce lieu ? Que ressens-tu quand tu arrives dans ce lieu ?</p> <p>Peux-tu me faire la liste des lieux où tu vas souvent ? Avec El Camino, est-ce que tu as découvert de nouveaux lieux ? Si oui, peux-tu me les citer ? As-tu l'impression de mieux connaître ta ville depuis que tu es à El Camino ?</p>
Question ouverte	<p>J'arrive à la fin de mes questions. Est-ce que tu veux ajouter quelque chose sur ton expérience à El Camino ?</p>

Guide d'entretien avec les intervenants du champ musical

Axes/thèmes	Questions
Parcours professionnel et rapport à la musique	En quelques mots, peux-tu te présenter, me parler de ton parcours professionnel ? Qu'est-ce qui t'a donné envie de faire de la musique et de devenir musicien ? Comment as-tu choisi ton instrument ? Qu'est-ce que tu ressens quand tu joues de la musique ? Quand tu en écoutes ?
El Camino	Comment as-tu entendu parler du projet El Camino ? Qu'est-ce qui t'as donné envie d'en faire partie ? Est-ce que cela correspond à tes attentes ou non ? Comment définirais-tu le projet El Camino si tu devais le présenter à quelqu'un qui n'en a jamais entendu parler ?
Rapport à soi	Où exerces-tu en dehors d'El Camino ? Est-ce que le projet El Camino a une influence sur cette pratique ? As-tu observé des changements depuis que tu enseignes à El Camino (au niveau pédagogique par exemple) ? As-tu observé des changements d'ordre personnel ? Te sens-tu différent depuis que tu fais partie du projet ? Qu'est-ce que cette expérience t'apporte ?
Rapport à l'autre	Comment vis-tu le travail en équipe avec tes collègues d'El Camino ? As-tu observé des changements dans tes rapports avec tes collègues de façon plus large (à l'orchestre, au conservatoire, à l'école de musique ...) ?
Rapport au lieu	Es-tu de la région ? Connaissais-tu le quartier d'El Camino avant d'y travailler ? Comment pourrais-tu définir le « 13 bis avenue de Buros » à quelqu'un qui ne connaîtrait pas ce lieu ? Est-ce que cela a du sens pour toi que les cours soient dispensés à cet endroit ou le projet serait le même s'il prenait place dans un autre quartier ? Comment te sens-tu dans ce lieu ? As-tu découvert de nouveaux lieux avec El Camino ?
Observation des enfants	La dernière partie de l'entretien concerne les enfants qui sont dans ton pupitre. De façon générale, est-ce que tu as observé des changements dans ton groupe (positifs ou négatifs) ? Si oui, à quels niveaux ? Je reçois en entretien plusieurs enfants de ton pupitre. Peux-tu me parler d'eux ? As-tu observé des changements, des évolutions depuis qu'ils font partie du projet El Camino ? À quels niveaux ?
Question ouverte	J'arrive à la fin de mes questions. Est-ce que tu veux ajouter quelque chose sur ton expérience à El Camino ?

**ANNEXE 7 : Liste des enfants inscrits à El Camino
pour la saison 2017-2018 (en février 2018)**

N°	Code entretien	Sexe	Âge (en fév. 2018)	Niveau scolaire	Établissement scolaire	Famille instrument*	Année Camino**
1		M	11 ans	6 ^{ème}	Clg Clermont ***	Cuivres	3 ^{ème}
2	En_M11	M	9 ans	CE2	Bouillerce	Bois	2 ^{ème}
3		M	13 ans	5 ^{ème}	Clg P. Emmanuel	Cordes	3 ^{ème}
4		M	8 ans	CE2	Les Fleurs	Cordes	1 ^{ère}
5		F	7 ans	CE1	Lapuyade	Cordes	1 ^{ère}
6		F	8 ans	CE2	Les Fleurs	Cordes	2 ^{ème}
7	En_M15	M	11 ans	6 ^{ème}	Clg Jeanne d'Albret	Bois	2 ^{ème}
8	En_F7	F	11 ans	6 ^{ème}	Clg P. Emmanuel	Cordes	3 ^{ème}
9		F	11 ans	6 ^{ème}	Clg P. Emmanuel	Cordes	3 ^{ème}
10	En_M10	M	12 ans	5 ^{ème}	Clg P. Emmanuel	Bois	3 ^{ème}
11	En_M6	M	11 ans	6 ^{ème}	Clg M. de Navarre	Cuivres	2 ^{ème}
12	En_F4	F	8 ans	CE2	Joyeux Béarn	Cordes	1 ^{ère}
13		F	7 ans	CE1	Joyeux Béarn	Bois	1 ^{ère}
14		M	7 ans	CP	Joyeux Béarn	Bois	1 ^{ère}
15		F	9 ans	CE2	Jean Sarrailh	Cordes	2 ^{ème}
16	En_F8	F	11 ans	6 ^{ème}	Clg M. de Navarre	Cuivres	3 ^{ème}
17		M	8 ans	CE2	Les Fleurs	Cordes	2 ^{ème}
18		M	13 ans	6 ^{ème}	Clg M. de Navarre	Cuivres	3 ^{ème}
19		F	10 ans	CM2	Les Fleurs	Cordes	2 ^{ème}
20	En_M4	M	10 ans	CM2	Nandina Park	Cuivres	1 ^{ère}
21		F	9 ans	CE2	Jean Sarrailh	Cordes	1 ^{ère}
22		M	10 ans	CM2	Ecole de Nousty	Cuivres	2 ^{ème}
23		M	8 ans	CE1	Joyeux Béarn	Cordes	1 ^{ère}
24		M	12 ans	5 ^{ème}	Clg des lavandières	Cordes	3 ^{ème}
25		M	12 ans	5 ^{ème}	Clg Clermont	Cordes	3 ^{ème}
26		F	10 ans	CM2	Lapuyade	Cordes	2 ^{ème}
27		F	10 ans	CM2	Nandina Park	Cordes	3 ^{ème}
28		M	12 ans	6 ^{ème}	Clg Saint Maur	Cordes	3 ^{ème}
29	En_M17	M	8 ans	CE2	4 coins du Monde	Cordes	2 ^{ème}
30		F	9 ans	CE2	Les Fleurs	Cordes	2 ^{ème}
31		F	10 ans	CM1	Bouillerce	Cuivres	2 ^{ème}
32		M	10 ans	CM2	Joyeux Béarn	Cuivres	1 ^{ère}
33	En_F17	F	11 ans	6 ^{ème}	Clg P. Emmanuel	Cuivres	2 ^{ème}
34	En_F2	F	11 ans	CM2	Marancy	Cordes	3 ^{ème}
35		F	8 ans	CE2	4 coins du Monde	Cuivres	2 ^{ème}
36		M	11 ans	6 ^{ème}	Clg Jeanne d'Albret	Cordes	3 ^{ème}
37	En_M5	M	8 ans	CE2	Joyeux Béarn	Cordes	2 ^{ème}
38	En_M12	M	8 ans	CE2	La Calandreta	Cuivres	1 ^{ère}
39		F	10 ans	CM2	Bouillerce	Cuivres	3 ^{ème}
40	En_M1	M	11 ans	6 ^{ème}	Clg P. Emmanuel	Cuivres	2 ^{ème}
41		M	12 ans	5 ^{ème}	Clg P. Emmanuel	Cordes	3 ^{ème}
42		M	9 ans	CE2	Lapuyade	Cuivres	2 ^{ème}
43		M	8 ans	CE1	Lapuyade	Cordes	1 ^{ère}
44		M	8 ans	CE2	4 coins du Monde	Bois	2 ^{ème}
45		F	10 ans	CM2	Jean Sarrailh	Cordes	3 ^{ème}
46		F	11 ans	6 ^{ème}	Clg Clermont	Cordes	3 ^{ème}
47		F	10 ans	CM1	Joyeux Béarn	Bois	2 ^{ème}

48	En_F15	F	9 ans	CM1	Bouillerce	Bois	2ème
49		F	10 ans	CM2	Marancy	Cordes	2ème
50		F	8 ans	CE2	Bouillerce	Cordes	2ème
51		M	9 ans	CM1	St Dominique	Bois	3ème
52		F	10 ans	CM1	Les Fleurs	Cordes	2ème
53	En_F9	F	9 ans	CM1	Les Fleurs	Cordes	2ème
54		M	11 ans	CM2	Bouillerce	Bois	3ème
55	En_M2	M	12 ans	5ème	Clg Jeanne d'Albret	Bois	3ème
56	En_M20	M	10 ans	CM2	Les Lauriers	Cuivres	3ème
57		F	9 ans	CM1	Les Lauriers	Bois	1ère
58		M	10 ans	CM2	Joyeux Béarn	Cordes	2ème
59	En_M13	M	12 ans	5ème	Clg P. Emmanuel	Bois	3ème
60		M	9 ans	CM1	Bosquet	Bois	1ère
61		F	8 ans	CE2	Les Fleurs	Cuivres	2ème
62	En_F13	F	13 ans	5ème	Clg P. Emmanuel	Cuivres	3ème
63		M	11 ans	CM2	Nandina Park	Cuivres	1ère
64		M	8 ans	CE2	Bosquet	Cordes	1ère
65		M	7 ans	CE1	Saint Maur	Cuivres	1ère
66	En_F3	F	10 ans	CM2	Saint Maur	Cuivres	3ème
67		F	10 ans	CM2	Lapuyade	Cordes	2ème
68	En_M14	M	10 ans	CM2	Marancy	Cuivres	3ème
69		F	8 ans	CE2	Les Fleurs	Cordes	2ème
70		F	10 ans	CM2	Bouillerce	Bois	2ème
71	En_F12	F	11 ans	6ème	Clg P. Emmanuel	Cuivres	2ème
72	En_M9	M	8 ans	CE2	Bouillerce	Bois	2ème
73		F	12 ans	5ème	Clg des lavandières	Cordes	3ème
74		F	8 ans	CE2	Les Fleurs	Cordes	2ème
75		F	9 ans	CM1	Jean Sarrailh	Cordes	2ème
76		F	11 ans	6ème	Clg Bois d'amour	Cordes	3ème
77	En_M7	M	12 ans	6ème	Clg M. de Navarre	Cuivres	3ème
78		M	10 ans	CM2	Jean Sarrailh	Bois	3ème
79		F	12 ans	CM2	Les Fleurs	Cordes	1ère
80		F	10 ans	CM2	Bouillerce	Cordes	3ème
81		F	8 ans	CE2	Joyeux Béarn	Cordes	2ème
82		M	9 ans	CM1	4 coins du Monde	Cuivres	3ème
83	En_F6	F	7 ans	CE1	Marca	Cordes	1ère
84	En_F16	F	8 ans	CE2	4 coins du Monde	Bois	2ème
85		M	14 ans	5ème	Clg P. Emmanuel	Cuivres	3ème
86		M	11 ans	CM2	Nandina Park	Cuivres	3ème
87		F	13 ans	5ème	Clg P. Emmanuel	Cuivres	3ème
88		M	12 ans	5ème	Clg P. Emmanuel	Cordes	3ème
89	En_F19	F	13 ans	5ème	Clg Saint Maur	Bois	3ème
90		M	10 ans	CM1	Jean Sarrailh	Cordes	2ème
91	En_M18	M	8 ans	CE2	Lapuyade	Cordes	2ème
92	En_F5	F	11 ans	6ème	Clg des lavandières	Cordes	3ème
93		F	8 ans	CE2	Les Fleurs	Cordes	2ème
94		F	12 ans	5ème	Clg P. Emmanuel	Bois	3ème
95		M	7 ans	CE1	Joyeux Béarn	Cordes	1ère
96		F	11 ans	CM2	Lapuyade	Bois	2ème
97		M	8 ans	CE2	Lapuyade	Bois	1ère
98		F	10 ans	CM2	Jean Sarrailh	Cordes	3ème
99		M	10 ans	CM2	Jean Sarrailh	Cordes	3ème
100	En_M3	M	9 ans	CM2	Bouillerce	Bois	2ème

101		F	11 ans	6 ^{ème}	Clg Jeanne d'Albret	Cuivres	3 ^{ème}
102	En_M8	M	12 ans	5 ^{ème}	Clg P. Emmanuel	Bois	3 ^{ème}
103		M	10 ans	CM2	Joyeux Béarn	Cordes	2 ^{ème}
104		M	8 ans	CE2	Joyeux Béarn	Cordes	3 ^{ème}
105		F	7 ans	CE1	Lapuyade	Cordes	1 ^{ère}
106		F	9 ans	CM1	Joyeux Béarn	Cordes	2 ^{ème}
107		M	8 ans	CM1	Marancy	Cordes	3 ^{ème}
108		M	12 ans	5 ^{ème}	Clg Jeanne d'Albret	Cordes	1 ^{ère}
109		F	8 ans	CE2	Les Fleurs	Cordes	2 ^{ème}
110	En_F11	F	10 ans	CM2	Nandina-Park	Cordes	2 ^{ème}
111		M	9 ans	CM1	Bouillerce	Cuivres	2 ^{ème}
112		M	8 ans	CE1	4 coins du Monde	Bois	1 ^{ère}
113		M	9 ans	CE2	4 coins du Monde	Cuivres	2 ^{ème}
114		F	12 ans	6 ^{ème}	Clg Clermont	Cordes	3 ^{ème}
115	En_M16	M	12 ans	5 ^{ème}	Clg P. Emmanuel	Cordes	3 ^{ème}
116		M	8 ans	CE2	Henri IV	Cordes	1 ^{ère}
117		M	7 ans	CE1	Joyeux Béarn	Cordes	1 ^{ère}
118	En_M19	M	10 ans	CM2	Bouillerce	Cordes	3 ^{ème}
119		M	7 ans	CE1	Bouillerce	Cordes	1 ^{ère}
120		M	9 ans	CE2	4 coins du Monde	Cuivres	2 ^{ème}
121		M	10 ans	CM2	Jean Sarrailh	Cordes	3 ^{ème}
122	En_F21	F	12 ans	5 ^{ème}	Clg M. de Navarre	Cordes	1 ^{ère}
123		F	11 ans	6 ^{ème}	Clg P. Emmanuel	Cordes	3 ^{ème}
124		F	8 ans	CE2	Joyeux Béarn	Bois	1 ^{ère}
125		F	12 ans	6 ^{ème}	Clg M. de Navarre	Cordes	3 ^{ème}
126		F	9 ans	CM1	Nandina Park	Bois	2 ^{ème}
127	En_F18	F	10 ans	CM1	Lapuyade	Bois	1 ^{ère}
128		F	10 ans	CM2	Les Fleurs	Cordes	3 ^{ème}
129		F	10 ans	CM2	4 coins du Monde	Cordes	3 ^{ème}
130	En_F10	F	10 ans	CM2	Nandina Park	Cordes	2 ^{ème}
131	En_F14	F	9 ans	CE2	Jean Sarrailh	Cordes	1 ^{ère}
132		M	11 ans	6 ^{ème}	Clg P. Emmanuel	Bois	3 ^{ème}
133		F	10 ans	CM2	Bouillerce	Cordes	1 ^{ère}
134		F	8 ans	CE2	4 coins du Monde	Bois	2 ^{ème}
135		F	9 ans	CM1	4 coins du Monde	Cuivres	3 ^{ème}
136		F	9 ans	CE2	Joyeux Béarn	Cordes	1 ^{ère}
137		M	12 ans	6 ^{ème}	Clg P. Emmanuel	Cordes	2 ^{ème}
138		F	11 ans	6 ^{ème}	Clg Clermont	Bois	2 ^{ème}
139		M	12 ans	6 ^{ème}	Clg Jeanne d'Albret	Cuivres	2 ^{ème}
140		M	10 ans	CM1	4 coins du Monde	Bois	2 ^{ème}
141		F	11 ans	6 ^{ème}	Clg P. Emmanuel	Bois	3 ^{ème}
142		M	8 ans	CE2	Marancy	Cordes	2 ^{ème}
143		M	8 ans	CE2	Joyeux Béarn	Cordes	1 ^{ère}
144	En_F20	F	10 ans	CM2	Les Fleurs	Cordes	3 ^{ème}
145		F	11 ans	6 ^{ème}	Clg Saint Maur	Bois	3 ^{ème}
146		F	9 ans	CM1	Jean Sarrailh	Cuivres	2 ^{ème}
147		M	11 ans	6 ^{ème}	Clg M. de Navarre	Cordes	3 ^{ème}
148	En_F1	F	8 ans	CE2	Lapuyade	Cordes	1 ^{ère}

- * Dans ce tableau, les percussions sont regroupées avec la famille des cuivres pour plus d'anonymat.
- ** « Année Camino » correspond à l'ancienneté au sein d'El Camino.
- ***L'abréviation « Clg » est utilisée pour remplacer « Collège ».

ANNEXE 8 : La distribution des enfants inscrits à El Camino pour la saison 2017-2018

En fonction du sexe

Sexe	Nombre	% ⁹²
M	72	49
F	76	51
	148	100

En fonction de l'âge

Âge	Nombre	%
7 ans	9	6
8 ans	32	22
9 ans	22	15
10 ans	34	23
11 ans	25	17
12 ans	20	13
13 ans	5	3
14 ans	1	1
	148	100

En fonction du niveau scolaire

Classe	Nombre	%
CP	1	1
CE1	11	7
CE2	37	25
CM1	19	13
CM2	35	24
6 ^{ème}	27	18
5 ^{ème}	18	12
	148	100

⁹² Pour des raisons de lisibilité, nous avons arrondi les pourcentages à l'unité près. Ce sont donc des valeurs approchées.

En fonction de l'établissement scolaire

N°	École/collège	Établissement scolaire	Partenaire	Nombre	%
1	École	Joyeux Béarn	X	17	12
2		Les Fleurs	X	15	10
3		Bouillerce	X	14	9
4		4 coins du Monde	X	12	8
5		Lapuyade	X	11	7
6		Jean Sarrailh	X	11	7
7		Nandina Park	X	7	5
8		Marancy	X	5	3
9		Les Lauriers	X	2	1
10		Bosquet		2	1
11		Saint Maur		2	1
12		Marca		1	1
13		Henri IV		1	1
14		Saint Dominique		1	1
15		La Calandreta		1	1
16		École de Nousty		1	1
17	Collège	Clg P. Emmanuel	X	20	14
18		Clg M. de Navarre	X	7	5
19		Clg Jeanne d'Albret	X	6	4
20		Clg Clermont	X	5	3
21		Clg Saint Maur		3	2
22		Clg des Lavandières		3	2
23		Clg Bois d'amour		1	1
			13	148	100

En fonction de la famille d'instrument jouée

Famille instrument	Nombre	%
Cordes	80	54
Bois	34	23
Cuivres	34	23
	148	100

En fonction de l'ancienneté au sein d'El Camino

Ancienneté (année)	Nombre	%
1 ^{ère} année	34	23
2 ^{ème} année	56	38
3 ^{ème} année	58	39
	148	100

ANNEXE 9 : Les enfants interrogés pour l'entretien de 2018

Les enfants interrogés pour l'entretien de 2018

N°	Code entretien	Sexe	Âge (en fév. 2018)	Niveau scolaire	Établissement scolaire	Famille instrument	Année Camino	Autre activité	Date entretien	Durée entretien	Nb pages retrans.*
1	En_M1	M	11 ans	6 ^{ème}	Clg P. Emmanuel **	Cuivres	2 ^{ème}	Oui	24/01/2018	23 min	7
2	En_F1	F	8 ans	CE2	Lapuyade	Cordes	1 ^{ère}	Oui	25/01/2018	15 min	5
3	En_F2	F	11 ans	CM2	Marancy	Cordes	3 ^{ème}	Non	30/01/2018	22 min	7
4	En_M2	M	12 ans	5 ^{ème}	Clg Jeanne d'Albret	Bois	3 ^{ème}	Oui	31/01/2018	26 min	9
5	En_M3	M	9 ans	CM2	Boullerce	Bois	2 ^{ème}	Oui	06/02/2018	20 min	7
6	En_M4	M	10 ans	CM2	Nandina Park	Cuivres	1 ^{ère}	Non	07/02/2018	13 min	6
7	En_M5	M	8 ans	CE2	Joyeux Béarn	Cordes	2 ^{ème}	Oui	08/02/2018	23 min	9
8	En_F3	F	10 ans	CM2	Saint Maur	Cuivres	3 ^{ème}	Oui	01/03/2018	28 min	9
9	En_M6	M	11 ans	6 ^{ème}	Clg M. de Navarre	Cuivres	2 ^{ème}	Non	02/03/2018	13 min	5
10	En_F4	F	8 ans	CE2	Joyeux Béarn	Cordes	1 ^{ère}	Non	06/03/2018	21 min	7
11	En_F5	F	11 ans	6 ^{ème}	Clg des Lavandières	Cordes	3 ^{ème}	Non	09/03/2018	18 min	6
12	En_M7	M	12 ans	6 ^{ème}	Clg M. de Navarre	Cuivres	3 ^{ème}	Non	13/03/2018	13 min	5
13	En_F6	F	7 ans	CE1	Marca	Cordes	1 ^{ère}	Oui	15/03/2018	13 min	5
14	En_M8	M	12 ans	5 ^{ème}	Clg P. Emmanuel	Bois	3 ^{ème}	Oui	16/03/2018	17 min	7
15	En_F7	F	11 ans	6 ^{ème}	Clg P. Emmanuel	Cordes	3 ^{ème}	Non	20/03/2018	12 min	5
16	En_F8	F	11 ans	6 ^{ème}	Clg M. de Navarre	Cuivres	3 ^{ème}	Oui	20/03/2018	14 min	6
17	En_F9	F	9 ans	CM1	Les Fleurs	Cordes	2 ^{ème}	Non	27/03/2018	20 min	7
18	En_F10	F	10 ans	CM2	Nandina Park	Cordes	2 ^{ème}	Non	28/03/2018	30 min	8
19	En_F11	F	10 ans	CM2	Nandina Park	Cordes	2 ^{ème}	Oui	29/03/2018	12 min	5
20	En_M9	M	8 ans	CE2	Boullerce	Bois	2 ^{ème}	Non	29/03/2018	15 min	5
21	En_M10	M	12 ans	5 ^{ème}	Clg P. Emmanuel	Bois	3 ^{ème}	Non	04/04/2018	17 min	7
22	En_F12	F	11 ans	6 ^{ème}	Clg P. Emmanuel	Cuivres	2 ^{ème}	Oui	04/04/2018	13 min	5
23	En_F13	F	13 ans	5 ^{ème}	Clg P. Emmanuel	Cuivres	3 ^{ème}	Non	24/04/2018	19 min	6
24	En_F14	F	9 ans	CE2	Jean Sarrailh	Cordes	1 ^{ère}	Non	26/04/2018	10 min	4
25	En_F15	F	9 ans	CM1	Boullerce	Bois	2 ^{ème}	Oui	26/04/2018	13 min	5

26	En_M11	M	9 ans	CE2	Boullierce	Bois	2 ^{ème}	Oui	02/05/2018	11 min	5
27	En_M12	M	8 ans	CE2	La Calandreta	Cuivres	1 ^{ère}	Oui	03/05/2018	16 min	5
28	En_F16	F	8 ans	CE2	4 coins du Monde	Bois	2 ^{ème}	Oui	15/05/2018	12 min	5
29	En_F17	F	11 ans	6 ^{ème}	Clg P. Emmanuel	Cuivres	2 ^{ème}	Oui	15/05/2018	17 min	6
30	En_F18	F	10 ans	CM1	Lapuyade	Bois	1 ^{ère}	Oui	17/05/2018	13 min	5
31	En_M13	M	12 ans	5 ^{ème}	Clg P. Emmanuel	Bois	3 ^{ème}	Non	18/05/2018	19 min	6
32	En_M14	M	10 ans	CM2	Marancy	Cuivres	3 ^{ème}	Non	22/05/2018	21 min	6
33	En_M15	M	11 ans	6 ^{ème}	Clg Jeanne d'Albret	Bois	2 ^{ème}	Oui	22/05/2018	17 min	6
34	En_M16	M	12 ans	5 ^{ème}	Clg P. Emmanuel	Cordes	3 ^{ème}	Oui	29/05/2018	13 min	6
35	En_M17	M	8 ans	CE2	4 coins du Monde	Cordes	2 ^{ème}	Non	29/05/2018	10 min	4
36	En_F19	F	13 ans	5 ^{ème}	Clg Saint Maur	Bois	3 ^{ème}	Oui	30/05/2018	12 min	6
37	En_M18	M	8 ans	CE2	Lapuyade	Cordes	2 ^{ème}	Oui	01/06/2018	11 min	5
38	En_F20	F	10 ans	CM2	Les Fleurs	Cordes	3 ^{ème}	Oui	05/06/2018	13 min	6
39	En_M19	M	10 ans	CM2	Boullierce	Cordes	3 ^{ème}	Oui	05/06/2018	13 min	6
40	En_F21	F	12 ans	5 ^{ème}	Clg M. de Navarre	Cordes	1 ^{ère}	Non	06/06/2018	11 min	5
41	En_M20	M	10 ans	CM2	Les Lauriers	Cuivres	3 ^{ème}	Oui	14/06/2018	16 min	6
										647 min	245

* « Nb pages retrans. » est l'abréviation de nombre de pages retranscrit. Les deux dernières colonnes ont été ajoutées pour mieux se représenter la quantité de données collectées.

** « Clg » est l'abréviation de collège.

Les enfants soulignés en mauve ont été réinterrogés l'année suivante, en 2019.

ANNEXE 10 : La distribution des enfants interrogés pour l'entretien de 2018

En fonction du sexe

Sexe	Nombre	%
M	20	49
F	21	51
	41	100

En fonction de l'âge

Âge	Nombre	%
7 ans	1	2
8 ans	8	20
9 ans	5	12
10 ans	9	22
11 ans	9	22
12 ans	7	17
13 ans	2	5
14 ans	0	0
	41	100

En fonction du niveau scolaire

Classe	Nombre	%
CP	0	0
CE1	1	2
CE2	10	24
CM1	3	7
CM2	10	24
6 ^{ème}	9	22
5 ^{ème}	8	20
	41	100

En fonction de l'établissement scolaire

N°	École/collège	Établissement scolaire	Partenaire	Nombre	%
1	École	Joyeux Béarn	X	2	5
2		Les Fleurs	X	2	5
3		Bouillerce	X	5	12
4		4 coins du Monde	X	2	5
5		Lapuyade	X	3	7
6		Jean Sarrailh	X	1	2
7		Nandina Park	X	3	7
8		Marancy	X	2	5
9		Les Lauriers	X	1	2
10		Bosquet		0	0
11		Saint Maur		1	2
12		Marca		1	2
13		Henri IV		0	0
14		Saint Dominique		0	0
15		La Calandreta		1	2
16		École de Nousty		0	0
17	Collège	Clg P. Emmanuel	X	9	22
18		Clg M. de Navarre	X	4	10
19		Clg Jeanne d'Albret	X	2	5
20		Clg Clermont	X	0	0
21		Clg Saint Maur		1	2
22		Clg des Lavandières		1	2
23		Clg Bois d'amour		0	0
			13	41	100

En fonction de la famille d'instrument jouée

Famille instrument	Nombre	%
Cordes	17	41
Bois	12	29
Cuivres	12	29
	41	100

En fonction de l'ancienneté au sein d'El Camino

Ancienneté (année)	Nombre	%
1 ^{ère} année	8	20
2 ^{ème} année	16	39
3 ^{ème} année	17	41
	41	100

Les enfants qui pratiquent une autre activité extrascolaire

Autre activité	Nombre	%
Oui	24	59
Non	17	41
	41	100

ANNEXE 11 : Les intervenants du champ musical interrogés pour l'entretien de 2018

N°	Code entretien	Sexe	Âge (dizaine)	Famille instrument enseignée *	Année Camino**	Date entretien	Durée entretien	Nb pages retrans.***
1	Mu_M1	M	+ 50 ans	Cuivres	3 ^{ème}	02/02/2018	27 min	8
2	Mu_M2	M	+ 50 ans	Bois	3 ^{ème}	08/02/2018	109 min	23
3	Mu_M3	M	+ 20 ans	Bois	3 ^{ème}	12/02/2018	82 min	14
4	Mu_F1	F	+ 60 ans	Bois	3 ^{ème}	22/03/2018	36 min	7
5	Mu_F2	F	+ 20 ans	Cuivres	2 ^{ème}	24/04/2018	87 min	15
6	Mu_M4	M	+ 30 ans	Cordes	1 ^{ère}	15/05/2018	78 min	18
7	Mu_M5	M	+ 30 ans	Cordes	1 ^{ère}	24/05/2018	30 min	7
8	Mu_M6	M	+ 20 ans	Bois	1 ^{ère}	24/05/2018	35 min	8
9	Mu_F3	F	+ 40 ans	Cuivres	3 ^{ème}	29/05/2018	43 min	9
10	Mu_M7	M	+ 30 ans	Cordes	3 ^{ème}	06/06/2018	41 min	9
11	Mu_F4	F	+ 30 ans	Cordes	3 ^{ème}	11/06/2018	36 min	8
12	Mu_F5	F	+ 30 ans	Cuivres	3 ^{ème}	11/06/2018	40 min	10
13	Mu_F6	F	+ 30 ans	Bois	3 ^{ème}	14/06/2018	55 min	12
14	Mu_F7	F	+ 30 ans	Cordes	2 ^{ème}	15/06/2018	30 min	7
15	Mu_F8	F	+ 40 ans	Cordes	3 ^{ème}	15/06/2018	58 min	11
16	Mu_M8	M	+ 30 ans	Cuivres	3 ^{ème}	15/06/2018	54 min	12
17	Mu_F9	F	+ 40 ans	Cordes	3 ^{ème}	26/06/2018	74 min	12
18	Mu_F10	F	+ 30 ans	Cordes	3 ^{ème}	26/06/2018	60 min	10
19	Mu_F11	F	+ 50 ans	Cordes	3 ^{ème}	28/06/2018	52 min	11
20	Mu_F12	F	+ 30 ans	Cordes	1 ^{ère}	28/08/2018	28 min	6
							1055 min	247

*Pour plus d'anonymat, nous avons regroupé les percussions et les cuivres sous l'appellation « Cuivres ».

** « Année Camino » correspond à l'ancienneté au sein d'El Camino, au nombre d'années d'enseignement.

*** « Nb pages retrans. » signifie « Nombre de pages retranscrits ».

Les intervenants surlignés en orange n'ont pas continué l'année suivante et n'ont pas été réinterrogés en 2019.

ANNEXE 12 : La distribution des intervenants du champ musical interrogés pour l'entretien de 2018

En fonction du sexe

Sexe	Nombre	%
M	8	40
F	12	60
	20	100

En fonction de la tranche d'âge

Âge (dizaine)	Nombre	%
+ 20 ans	3	15
+ 30 ans	10	50
+ 40 ans	3	15
+ 50 ans	3	15
+ 60 ans	1	5
	20	100

En fonction de la famille d'instrument enseignée

Famille instrument	Nombre	%
Cordes	10	50
Bois	5	25
Cuivres	5	25
	20	100

En fonction de l'ancienneté au sein d'El Camino

Ancienneté (année)	Nombre	%
1 ^{ère} année	4	20
2 ^{ème} année	2	10
3 ^{ème} année	14	70
	20	100

ANNEXE 13 : Les guides d'entretien 2019

Guide d'entretien avec les enfants

Axes/thèmes	Questions
Données générales	Redemander le niveau scolaire et l'établissement. Pratiques-tu une activité extra-scolaire cette année ? Quelle est la fréquence de tes entraînements/ateliers ?
Évolution entre l'année 3 et l'année 4	Comment se passe cette année pour toi ? Est-ce que tu as vu des changements par rapport aux années précédentes à El Camino ? Comment ça se passe dans ton groupe ? Tu le sais, au Camino, les enfants jouent toujours à plusieurs. Que penses-tu du fait de jouer en groupe, par pupitre ? En <i>tutti</i> ? Et en concert ? (<u>même question que l'année précédente</u>).
El Camino	Si tu devais choisir cinq mots pour définir le projet El Camino, quels seraient-ils ? Si tu devais raconter ton expérience El Camino à un ami, que lui dirais-tu ?
Rapport à soi et expérience à El Camino	Quel est ton meilleur souvenir à El Camino ? Quel est ton moins bon souvenir à El Camino ? Qu'est-ce que tu as appris à El Camino ? Est-ce que tu as appris, découvert des choses sur toi grâce à cette expérience ?
Projection dans l'avenir	Pour finir, peux-tu me dire comment tu t'imagines dans 10 ans ? Ton métier, tes activités, tes passions ?

Guide d'entretien avec les intervenants du champ musical

Axes/thèmes	Questions
Évolution entre l'année 3 et l'année 4	Comment se passe cette année pour toi ? Est-ce que tu as vu des changements par rapport aux années précédentes à El Camino ? Et dans ta classe ? Comment se passe le travail en équipe cette année ?
El Camino	Si tu devais choisir cinq mots pour définir le projet El Camino, quels seraient-ils ? Quelles sont les valeurs défendues par El Camino selon toi ? Qu'en penses-tu ?
Expérience professionnelle à El Camino	Enfin, c'est quoi être professeur à El Camino ? Quel est ton meilleur souvenir à El Camino ? Quel est ton moins bon souvenir à El Camino ? Qu'est-ce que tu as appris à El Camino ? Est-ce que tu as appris, découvert des choses sur toi grâce à cette expérience ?
Projection dans l'avenir	Pour finir, peux-tu me dire comment tu t'imagines dans 10 ans (activités professionnelles ou autres) ? Quelles sont tes attentes ? Tes projets ? Tes rêves ?

ANNEXE 14 : Les enfants interrogés pour l'entretien de 2019

Les enfants interrogés pour l'entretien de 2019

N°	Code entretien	Sexe	Âge (en fév. 2018)	Niveau scolaire	Établissement scolaire	Famille instrument	Année Camino	Autre activité	Date entretien	Durée entretien	Nb pages retrans.*
1	En_M1	M	12 ans	5 ^{ème}	Cig P. Emmanuel **	Cuivres	3 ^{ème}	Oui	21/05/2019	18 min	7
2	En_F2	F	12 ans	6 ^{ème}	Cig Clermont	Cordes	4 ^{ème}	Non	02/05/2019	18 min	6
3	En_M2	M	13 ans	4 ^{ème}	Cig Jeanne d'Albret	Bois	4 ^{ème}	Oui	15/05/2019	17 min	6
4	En_F3	F	11 ans	6 ^{ème}	Cig Saint Maur	Cuivres	4 ^{ème}	Oui	09/05/2019	19 min	7
5	En_F4	F	9 ans	CM1	Joyeux Béarn	Cordes	2 ^{ème}	Non	04/06/2019	17 min	5
6	En_M7	M	13 ans	5 ^{ème}	Cig M. de Navarre	Cuivres	4 ^{ème}	Oui	03/06/2019	15 min	5
7	En_M8	M	13 ans	4 ^{ème}	Cig P. Emmanuel	Bois	4 ^{ème}	Non	14/05/2019	13 min	6
8	En_F8	F	12 ans	5 ^{ème}	Cig M. de Navarre	Cuivres	4 ^{ème}	Non	22/05/2019	19 min	7
9	En_F11	F	11 ans	6 ^{ème}	Cig Clermont	Cordes	3 ^{ème}	Non	17/05/2019	20 min	7
10	En_F13	F	14 ans	4 ^{ème}	Cig P. Emmanuel	Cuivres	4 ^{ème}	Oui	02/05/2019	18 min	6
11	En_F15	F	10 ans	CM2	Bouillorce	Bois	3 ^{ème}	Oui	29/04/2019	16 min	6
12	En_M13	M	13 ans	4 ^{ème}	Cig P. Emmanuel	Bois	4 ^{ème}	Non	14/05/2019	21 min	6
13	En_M16	M	13 ans	4 ^{ème}	Cig P. Emmanuel	Cordes	4 ^{ème}	Non	14/05/2019	18 min	6
14	En_F21	F	13 ans	4 ^{ème}	Cig M. de Navarre	Cordes	2 ^{ème}	Non	07/05/2019	21 min	7
										250 min	87

* « Nb pages retrans. » est l'abréviation de nombre de pages retranscrit. Les deux dernières colonnes ont été ajoutées pour mieux se représenter la quantité de données collectées.

** « Cig » est l'abréviation de collège.

ANNEXE 15 : La distribution des enfants interrogés pour l'entretien de 2019

En fonction du sexe

Sexe	Nombre	%
M	6	43
F	8	57
	14	100

En fonction de l'âge

Âge	Nombre	%
7 ans	0	0
8 ans	0	0
9 ans	1	7
10 ans	1	7
11 ans	2	14
12 ans	3	21
13 ans	6	43
14 ans	1	7
	14	100

En fonction du niveau scolaire

Classe	Nombre	%
CE1	0	0
CE2	0	0
CM1	1	7
CM2	1	7
6 ^{ème}	3	21
5 ^{ème}	3	21
4 ^{ème}	6	43
	14	100

En fonction de la famille d'instrument jouée

Famille instrument	Nombre	%
Cordes	5	36
Bois	4	29
Cuivres	5	36
	14	100

En fonction de l'ancienneté au sein d'El Camino

Ancienneté (année)	Nombre	%
2 ^{ème} année	2	14
3 ^{ème} année	3	21
4 ^{ème} année	9	64
	14	100

**ANNEXE 16 : Les intervenants du champ musical interrogés
pour l'entretien de 2019**

N°	Code entretien	Sexe	Âge (dizaine)	Famille instrument enseignée *	Année Camino**	Date entretien	Durée entretien	Nb pages retrans.
1	Mu_M1	M	+ 50 ans	Cuivres	4 ^{ème}	24/05/2019	31 min	7
2	Mu_M2	M	+ 50 ans	Bois	4 ^{ème}	23/05/2019	59 min	12
3	Mu_M3	M	+ 20 ans	Bois	4 ^{ème}	04/06/2019	59 min	11
4	Mu_F1	F	+ 60 ans	Bois	4 ^{ème}	13/06/2019	41 min	8
5	Mu_M4	M	+ 30 ans	Cordes	2 ^{ème}	14/06/2019	35 min	7
6	Mu_M5	M	+ 30 ans	Cordes	2 ^{ème}	03/07/2019	24 min	5
7	Mu_F3	F	+ 40 ans	Cuivres	4 ^{ème}	17/06/2019	33 min	7
8	Mu_M7	M	+ 30 ans	Cordes	4 ^{ème}	20/06/2019	30 min	7
9	Mu_F4	F	+ 30 ans	Cordes	4 ^{ème}	18/06/2019	29 min	6
10	Mu_F5	F	+ 30 ans	Cuivres	4 ^{ème}	18/06/2019	36 min	8
11	Mu_F6	F	+ 30 ans	Bois	4 ^{ème}	06/06/2019	46 min	9
12	Mu_F7	F	+ 30 ans	Cordes	3 ^{ème}	04/06/2019	33 min	6
13	Mu_M8	M	+ 30 ans	Cuivres	4 ^{ème}	24/05/2019	36 min	8
14	Mu_F9	F	+ 40 ans	Cordes	4 ^{ème}	14/06/2019	58 min	11
15	Mu_F10	F	+ 30 ans	Cordes	4 ^{ème}	13/06/2019	29 min	6
16	Mu_F11	F	+ 50 ans	Cordes	4 ^{ème}	04/06/2019	42 min	9
17	Mu_F12	F	+ 30 ans	Cordes	2 ^{ème}	14/06/2019	30 min	5
							651 min	132

**ANNEXE 17 : Revue de presse portant sur El Camino
de juin 2015 à juin 2019**

N°	Date publication	Nom du journaliste	Titre de l'article	Titre du journal
1	09/06/2015	Odile Faure	L'Orchestre de Pau veut amener la musique partout	Sud Ouest
2	06/07/2015	Bénédicte Mallet	L'orchestre des écoliers à Pau : un projet ambitieux et social	La République des Pyrénées (site web)
3	08/07/2015	NR*	El Sistema s'étonne de l'initiative paloïse	Sud Ouest
4	11/09/2015	NR	El Camino, top départ le 5 octobre	Sud Ouest (site web)
5	28/09/2015	Patrice Sanchez	Les premiers pas sont chaotiques sur El Camino	Sud Ouest (site web)
6	03/10/2015	NR	C'est parti pour El Camino à Pau avec 130 enfants	La République des Pyrénées (site web)
7	05/10/2015	Patrice Sanchez	Au total, 130 enfants se sont lancés sur El Camino	Sud Ouest (site web)
8	18/12/2015	Patrice Sanchez	El Camino déroule ses notes	Sud Ouest
9	10/01/2016	Pierre-Olivier Julien	Concert du Nouvel An à Pau : plus de 10 000 spectateurs	La République des Pyrénées (site web)
10	11/01/2016	Pierre-Olivier Julien	L'orchestre de Pau a bien lancé l'année 2016	La République des Pyrénées (site web)
11	11/01/2016	Odile Faure	El Camino en parfaite harmonie	Sud Ouest
12	09/05/2016	Violaine de Montclos	Mozart au secours des cités	Le Point (site web)
13	25/05/2016	Romain Bely	El Sistema dépose plainte contre François Bayrou	Sud Ouest
14	06/09/2016	NR	Pau : El Camino prépare sa rentrée	Sud Ouest (site web)
15	07/09/2016	Patrice Sanchez	Pau : les musiciens en herbe repartent pour un tour avec El Camino	Sud Ouest (site web)
16	03/10/2016	Mireille Dudun	El Camino signe un partenariat avec la Philharmonie de Paris	La République des Pyrénées (site web)
17	03/10/2016	C. B.	En avant la musique !	Sud Ouest
18	02/12/2016	Patrice Sanchez	Pau : El Camino lance un nouvel appel aux dons	Sud Ouest (site web)
19	03/12/ 2016	Patrice Sanchez	La science veut aussi jouer une partition	Sud Ouest
20	09/01/2017	NR	Les parents d'El Camino en asso	Sud Ouest
21	09/01/2017	Odile Faure	Ce rituel qui va si bien à Pau	Sud Ouest

22	17/01/2017	Romain Bely	Poursuivi pour diffamation, François Bayrou maintient	Sud Ouest
23	21/06/2017	Patrice Sanchez	Les petits Camino grandissent ensemble	Sud Ouest
24	29/09/2017	Odile Faure	El Camino au Philharmonique	Sud Ouest
25	22/02/2018	Patrice Sanchez	L'orchestre qui ouvre des horizons	Sud Ouest (site web)
26	24/06/2019	Aurélien Line	El Camino, main dans la main avec le Conservatoire	Sud Ouest

*NR : non renseigné

Carte 3 : El Camino au sein du quartier prioritaire Saragosse (délimité par le Commissariat Général à l'Égalité des Territoires [CGET] en 2014)⁹⁴



Source : © IGN – Octobre 2014 - CGET

- Quartier prioritaire Saragosse
- ✕ El Camino Pau

⁹⁴ Cette carte est disponible à l'adresse suivante : https://sig.ville.gouv.fr/Atlas/OP/fichiers/Carte_OP064003.pdf (Nous avons ajouté le point El Camino Pau).

TABLE DES MATIÈRES

<i>RÉSUMÉ</i>	3
<i>ABSTRACT</i>	4
<i>REMERCIEMENTS</i>	5
<i>INDEX DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS</i>	7
<i>SOMMAIRE</i>	9
<i>INTRODUCTION GÉNÉRALE</i>	12
<i>CHAPITRE I - Le contexte et la méthodologie de recherche : une recherche impliquée au sein d'un orchestre de jeunes à vocation sociale</i>	21
1/ LES ORCHESTRES DE JEUNES À VOCATION SOCIALE COMME CONTEXTE DE RECHERCHE	23
1.1/ El Sistema, la référence internationale incontournable	23
1.1.1/ De la musique au social, l'évolution des objectifs d'El Sistema	23
1.1.2/ Les principes et valeurs défendus par El Sistema	24
1.1.3/ Le fonctionnement général d'El Sistema	25
1.1.4/ Le déploiement du programme à l'international	26
1.1.5/ L'apparition de critiques : un modèle pas si idyllique	29
1.2/ Au niveau national : Démos	30
1.2.1/ Qu'est-ce que Démos ?	31
1.2.2/ Le fonctionnement général de Démos	32
1.2.3/ L'équipe encadrante de Démos	33
1.2.4/ Une pédagogie « innovante » et évolutive	36
1.2.5/ L'après Démos	37
1.2.6/ Le déploiement de Démos sur le territoire et la diversification des types de partenariats	38
1.2.7/ La place de la recherche dans Démos	41
1.3/ Au niveau local : El Camino	43
1.3.1/ La genèse d'El Camino	43
1.3.2/ Les grands principes d'El Camino	45
1.3.3/ Le fonctionnement général d'El Camino	46
1.3.4/ L'équipe encadrante d'El Camino	47
1.3.5/ Une pédagogie alternative	49
1.3.6/ Quelques changements notables	49
1.3.7/ Les spécificités d'El Camino par rapport à Démos	51
1.3.7.1/ Un lieu dédié	51
1.3.7.2/ L'encadrement des ateliers	52
1.3.7.3/ Les particularités pédagogiques	53
2/ CONTEXTE SCIENTIFIQUE ET ORIGINES DE LA THÈSE CIFRE	56
2.1/ Le comité scientifique d'El Camino : une originalité paloise	56
2.2/ Qu'est-ce qu'une thèse CIFRE ?	60
2.3/ La thèse en contrat CIFRE : croiser les intérêts et chercher les équilibres	61
2.4/ La posture de chercheur impliqué	64
2.5/ L'avant-thèse : cinq mois d'immersion	67

2.6/ Une problématisation transdisciplinaire et un cadre théorique hybride.....	69
3/ PARTICIPATION OBSERVANTE ET ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS, POUR UNE APPROCHE QUALITATIVE DU TERRAIN.....	72
3.1/ Observation et « participation observante »	73
3.2/ Les entretiens de recherche semi-directifs.....	77
3.2.1/ Les paramètres de l'entretien	78
3.2.2/ Les personnes interrogées lors de la première série d'entretiens en 2018	80
3.2.3/ La réorientation de la recherche et les personnes réinterrogées lors de la seconde série d'entretiens en 2019.....	82
3.2.4/ Le choix d'une méthodologie d'analyse qualitative.....	85
3.2.4.1/ L'analyse thématique.....	85
3.2.4.2/ Le processus de théorisation.....	90
3.3/ Triangulation des données : autres documents de travail	91
CONCLUSION DU CHAPITRE I.....	93
CHAPITRE II - La définition d'El Camino par ses acteurs : un projet hybride dans un tiers-lieu	96
1/ EL CAMINO, UN PROJET HYBRIDE ?.....	99
1.1/ Les concepts d'hybride et d'hybridation	99
1.2/ Démon et l'hybridation	101
1.3/ El Camino et l'hybridation	102
1.3.1/ Un projet hétérogène : <i>et musical et social</i>	103
1.3.1.1/ Un projet complexe et innovant.....	104
1.3.1.2/ Une jambe musicale et.....	105
1.3.1.3/ ... une jambe sociale.....	109
1.3.1.4/ Les écarts dans le discours.....	113
1.3.1.5/ Les dimensions sociale et musicale dans les dispositifs Démon : qu'en disent les chercheurs ? ..	117
1.3.1.6/ El Camino, un objet intrinsèquement hétérogène qui mixe des champs traditionnellement distincts.....	120
1.3.2/ Un projet temporaire : El Camino, un projet dont le caractère éphémère tient à sa remise en cause permanente.....	122
1.3.2.1/ Première année : le saut dans le vide	124
1.3.2.2/ Deuxième année : laisser la chance au projet de s'installer	126
1.3.2.3/ Troisième année : quand l'équilibre est trouvé et donne sa légitimité au projet.....	126
1.3.2.4/ Quatrième année : l'apparition de nouvelles problématiques	128
1.3.2.5/ Au-delà du temporaire, un projet apprenant en construction permanente	131
1.3.3/ Un projet instable : les doutes et les questionnements des intervenants face à la pédagogie	132
1.3.3.1/ Le vécu des enfants face aux spécificités pédagogiques du projet	133
1.3.3.2/ Les concerts et l'intensivité : un questionnement	134
1.3.3.3/ La pédagogie collective et l'oralité : petits arrangements.....	137
1.3.3.4/ L'atelier : des pratiques variables voire discordantes	141
2/ EL CAMINO COMME TIERS-LIEU : UN LIEU HYBRIDE POUR ACCUEILLIR UN PROJET HYBRIDE.....	145
2.1/ El Camino comme lieu	146
2.1.1/ Le concept de lieu en géographie.....	147
2.1.2/ La définition du lieu El Camino par les enfants et les intervenants du champ musical	148
2.2/ El Camino comme tiers-lieu ?	151
2.2.1/ El Camino et les huit critères d'Oldenburg.....	153
2.2.1.1/ Un terrain neutre, dédié à El Camino	153
2.2.1.2/ Un lieu inclusif et accessible	154
2.2.1.3/ Un contexte de conversation.....	156

2.2.1.4/ Un lieu coproduit par ses acteurs.....	157
2.2.1.5/ Un cadre discret et simple	158
2.2.1.6/ Une ambiance conviviale et chaleureuse.....	159
2.2.1.7/ Une maison hors de la maison	160
2.2.2/ Les principaux impacts du tiers-lieu : deux dimensions qui font consensus dans la recherche ...	162
2.2.2.1/ La dimension sociale et communautaire du tiers-lieu.....	162
2.2.2.2/ La collaboration et l'innovation dans les tiers-lieux.....	163
CONCLUSION DU CHAPITRE II	168
<i>CHAPITRE III - Impact d'El Camino sur les intervenants du champ musical : enseigner à El Camino, une expérience qui bouleverse l'identité professionnelle</i>	173
1/ DÉFINITION DU CONCEPT D'IDENTITÉ	175
1.1/ L'identité, un concept transversal.....	175
1.2/ L'identité en paradoxes	180
1.2.1/ Le paradoxe ressemblance/différence : la place de l'altérité dans la construction de soi	180
1.2.1.1/ Entre individuation et identification	181
1.2.1.2/ L'autre pour se situer et être reconnu	182
1.2.1.3/ Une identité pour soi et une identité pour autrui.....	182
1.2.2/ Le paradoxe constance/changement : la dimension temporelle de l'identité	183
1.2.2.1/ Une vision dynamique de l'identité.....	183
1.2.2.2/ La prise en compte de la temporalité	184
1.2.2.3/ La place du récit dans la construction de soi	184
1.2.3/ L'identité composite et contextuelle : le paradoxe monodimensionnalité/multidimensionnalité	186
1.2.3.1/ L'identité est composite.....	186
1.2.3.2/ L'identité est contextuelle.....	187
2/ L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE.....	191
2.1/ La transaction biographique-relationnelle-intégrative.....	192
2.1.1/ La transaction biographique.....	193
2.1.2/ La transaction relationnelle	195
2.1.3/ La transaction intégrative.....	198
2.2/ La transition professionnelle	200
2.2.1/ La crise à l'origine de toute transition.....	201
2.2.2/ Une définition de la transition.....	202
2.2.3/ Le modèle de Zittoun et Perret-Clermont : transition et remaniements identitaires.....	203
3/ LES REMANIEMENTS CHEZ LES INTERVENANTS DU CHAMP MUSICAL À EL CAMINO....	205
3.1/ Quatre groupes d'intervenants du champ musical à El Camino	206
3.2/ Les remaniements identitaires : la construction d'un nouveau statut	208
3.2.1/ Les musiciennes/profs de musique : un rôle de professeur déjà construit.....	208
3.2.2/ Les professeurs de musique : un remaniement identitaire hétérogène mais limité	209
3.2.3/ Les musiciens d'orchestre : l'intégration d'un nouveau rôle	211
3.2.4/ Les débutants et/ou étudiants : une identité professionnelle en construction.....	212
3.3/ Les remaniements de compétences : au-delà d'enseigner, gérer un groupe et travailler en équipe....	214
3.3.1/ Un nouveau savoir-faire pédagogique	215
3.3.1.1/ L'oralité : se détacher des partitions.....	215
3.3.1.2/ La pédagogie collective : créer et gérer un groupe	217
3.3.2/ Un nouveau savoir-être face à un groupe.....	220
3.3.3/ Apprendre à travailler en équipe	222
3.3.3.1/ Le travail en équipe à El Camino	222
3.3.3.2/ Savoir-être et compétences relationnelles pour travailler en équipe.....	224
3.4/ Les remaniements de sens : la place de la réflexivité et l'intégration d'El Camino dans sa trajectoire de vie	226
3.4.1/ Les « profs » : une occasion de se renouveler après plusieurs années d'enseignement	226

3.4.2/ Les musiciens d'orchestre : réflexivité et choix professionnel cohérent.....	229
3.4.3/ Les débutants et/ou étudiants : une première expérience d'enseignement qui interroge.....	232
3.5/ Les ressources pour faciliter les processus de transition	241
3.5.1/ Les dispositifs institutionnels : les formations Démos.....	242
3.5.2/ Les personnes-ressources : les conditions externes à réunir pour travailler en équipe à El Camino ...	244
3.5.2.1/ Des espaces et des temps d'échanges : la nuance apportée par les intervenants moins présents à El Camino	244
3.5.2.2/ Le travail en binôme : un cas particulier.....	247
CONCLUSION DU CHAPITRE III.....	250
<i>CHAPITRE IV - Impact d'El Camino sur les enfants et les adolescents : El Camino et la diversification des ressources pour vivre son adolescence</i>	<i>255</i>
1/ EL CAMINO, UNE ACTIVITÉ PAS COMME LES AUTRES.....	257
1.1/ Les effets de la musique sur le sujet.....	258
1.1.1/ Les effets cognitifs et neurologiques.....	258
1.1.2/ La construction du sujet : estime de soi et créativité.....	260
1.1.3/ Un support pour exprimer ses émotions.....	261
1.2/ Le groupe et ses effets sur le sujet.....	261
1.2.1/ Définition et propriétés du groupe	262
1.2.2/ Les effets du groupe.....	263
1.3/ Les adolescents : un public spécifique	265
1.3.1/ Les principaux changements à l'adolescence.....	266
1.3.2/ Les grands enjeux de l'adolescence	268
1.3.2.1/ La construction identitaire à l'adolescence.....	268
1.3.2.2/ Se repositionner dans l'environnement social et l'importance grandissante du groupe de pairs .	269
1.3.3/ Les ressources à l'adolescence : l'approche théorique de Tania Zittoun	270
2/ EL CAMINO : DIVERSIFIER LES RESSOURCES DES ADOLESCENTS	273
2.1/ La multiplication des personnes-ressources à El Camino	274
2.1.1/ El Camino, un environnement propice aux rencontres : développement d'amitiés et relations de confiance avec les adultes	275
2.1.2/ Des relations spécifiques fondées sur des temps forts et collectifs	278
2.1.2.1/ Travailler en pupitre	278
2.1.2.2/ Répéter en <i>tutti</i>	283
2.1.2.3/ Jouer en concert.....	287
2.2/ De nouvelles ressources personnelles : une autre sphère d'expériences	294
2.2.1/ Une expérience inédite : nouvelles compétences, nouvelles personnes et nouveaux lieux.....	294
2.2.1.1/ Expérience de réussite et développement de nouvelles compétences.....	295
2.2.1.2/ Rencontres inédites et multi-appartenance	301
2.2.1.3/ Découverte de lieux culturels et appropriation de la ville	303
2.2.2/ Mieux se connaître à travers cette expérience.....	310
2.3/ La musique comme ressource symbolique et expression de soi.....	314
2.3.1/ Vivre des expériences émotionnelles différentes	314
2.3.2/ Créativité et expression de soi	318
2.3.2.1/ Ce que disent les intervenants du champ musical de leur pratique de la musique.....	319
2.3.2.2/ Pourquoi la créativité et l'expression de soi ne transparaissent pas dans les entretiens des enfants ?.....	320
CONCLUSION DU CHAPITRE IV	323
<i>CONCLUSION GÉNÉRALE</i>	<i>328</i>
1/ À PROPOS DU CHAPITRE I : UNE THÈSE IMPLIQUÉE, SUR ET AU SEIN D'UN ORCHESTRE DE JEUNES À VOCATION SOCIALE, MARQUÉE PAR LA TRANSDISCIPLINARITÉ.....	329

2/ À PROPOS DU CHAPITRE II : EL CAMINO, UN PROJET HYBRIDE QUI PREND PLACE DANS UN TIERS-LIEU.....	330
3/ À PROPOS DU CHAPITRE III : EL CAMINO COMME TRANSITION PROFESSIONNELLE DES INTERVENANTS DU CHAMP MUSICAL	333
4/ À PROPOS DU CHAPITRE IV : EL CAMINO ET LA DIVERSIFICATION DES RESSOURCES À L'ADOLESCENCE.....	338
5/ DES CLÉS POUR ÉVOLUER DANS UN MONDE COMPLEXE ET MOBILE.....	343
<i>ÉPILOGUE - Un projet encore hybride ?</i>	<i>347</i>
1/ L'ÉVOLUTION DU DISCOURS : VERS UN PROJET PÉDAGOGIQUE	347
2/ L'EXPÉRIENCE D'UNE SALARIÉE-DOCTORANTE, MEMBRE D'UNE ÉQUIPE SOCIALE QUI SE DÉBAT	351
2.1/ Le rôle de l'équipe sociale : une équipe polyvalente avec une fonction de « liant ».....	351
2.2/ Un rôle de salariée-doctorante mal défini.....	352
2.3/ Une équipe changeante.....	354
3/ ET APRÈS ?.....	356
<i>RÉFÉRENCES</i>	<i>359</i>
<i>ANNEXES</i>	<i>384</i>
ANNEXE 1 : Statuts de l'association El Camino-Pau en mai 2015	385
ANNEXE 2 : Extrait de la convention de partenariat Démos/El Camino-Pau.....	391
ANNEXE 3 : Les reportages télévisés et vidéos portant sur El Camino de juillet 2015 à mai 2020	400
ANNEXE 4 : Affiche de la journée d'étude SISDIEM (28 mai 2019).....	401
ANNEXE 5 : Les séquences observées de février 2017 à septembre 2020	402
ANNEXE 6 : Les guides d'entretien 2018.....	404
ANNEXE 7 : Liste des enfants inscrits à El Camino pour la saison 2017-2018 (en février 2018).....	406
ANNEXE 8 : La distribution des enfants inscrits à El Camino pour la saison 2017-2018	409
ANNEXE 9 : Les enfants interrogés pour l'entretien de 2018.....	411
ANNEXE 10 : La distribution des enfants interrogés pour l'entretien de 2018.....	413
ANNEXE 11 : Les intervenants du champ musical interrogés pour l'entretien de 2018	416
ANNEXE 12 : La distribution des intervenants du champ musical interrogés pour l'entretien de 2018	417
ANNEXE 13 : Les guides d'entretien 2019.....	418
ANNEXE 14 : Les enfants interrogés pour l'entretien de 2019.....	420
ANNEXE 15 : La distribution des enfants interrogés pour l'entretien de 2019.....	421
ANNEXE 16 : Les intervenants du champ musical interrogés pour l'entretien de 2019	422
ANNEXE 17 : Revue de presse portant sur El Camino de juin 2015 à juin 2019	423
ANNEXE 18 : Cartes du quartier prioritaire Saragosse.....	425
<i>TABLE DES MATIÈRES.....</i>	<i>428</i>

EL CAMINO : UN PROJET HYBRIDE

Les effets psycho-socio-spatiaux d'un orchestre de jeunes à vocation sociale sur les enfants et les intervenants du champ musical

Cette thèse s'intéresse aux orchestres de jeunes à vocation sociale et plus spécifiquement à l'orchestre El Camino Pau, dispositif local qui s'inscrit dans la lignée du programme vénézuélien El Sistema, à la renommée internationale, et du programme français Démos (Dispositif d'éducation musicale et orchestrale à vocation sociale), porté et piloté par la Philharmonie de Paris et opérant sur l'ensemble du territoire. L'objectif de ce travail doctoral est de comprendre et d'analyser les effets individuels, sociaux et spatiaux d'une pratique musicale collective et intensive – caractéristique majeure de ces projets d'éducation musicale – tant sur les enfants que sur les intervenants du champ musical. Les nombreuses observations recueillies directement sur le terrain et les entretiens semi-directifs réalisés auprès des enfants et des intervenants, reconduits à une année d'intervalle, ont permis de mettre en œuvre une analyse qualitative et compréhensive approfondie.

El Camino, en tant que terrain et objet de recherche, est tout d'abord étudié afin de mieux appréhender son fonctionnement, ses spécificités et ses impacts. L'analyse commence ainsi par une proposition de relecture de l'objet El Camino à travers les concepts d'hybridation, de projet et de tiers-lieu. À partir de cette approche originale, El Camino se révèle être un projet hybride qui prend place dans un lieu qui pourrait s'apparenter à un tiers-lieu et cette configuration va avoir des répercussions sur les principaux acteurs du projet. L'analyse est ensuite centrée sur les intervenants du champ musical. L'objectif est d'identifier les effets du projet sur leur identité professionnelle et sur les remaniements qu'ils doivent opérer pour s'ajuster à cette nouvelle expérience, considérée comme une transition professionnelle. Sont enfin étudiés les effets spécifiques d'El Camino sur les enfants et adolescents qui y participent et plus particulièrement son impact sur la diversification des ressources des jeunes pour traverser les périodes de changements, notamment celle de l'adolescence.

Au-delà de son objet, il est important de souligner que la thèse elle-même possède ses propres spécificités. Le statut de chercheuse impliquée au cœur du dispositif par l'intermédiaire d'un contrat CIFRE, et la posture intrinsèquement transdisciplinaire mêlant psychologie, anthropologie, géographie sociale et sociologie, en font un objet académique singulier.

Mots-clés : orchestre de jeunes, vocation sociale, El Camino, Démos, hybride, projet, tiers-lieu, identité professionnelle, transition, adolescence, ressources, groupe.