

Ville de Saint-Denis 93200

Direction des études locales de la ville.

Conservatoire de musique et de danse.



Étude au conservatoire de Saint-Denis.

La classe piano

On y reste parce qu'on y devient



Émie Michel

Master en sociologie du travail et des organisations

Université Lumière Lyon 2, Campus Berges du Rhône

juillet 2025

Table des matières

Introduction	2
1. Problématique et méthodologie.....	3
Une problématique autour de la socialisation au conservatoire	4
Méthodologie	7
2. S’inscrire au conservatoire, une affaire de famille.....	9
Des loisirs utiles	9
Maintenir l’excellence	10
3. Le conservatoire comme "lieu" de socialisation	12
Safe place	13
La sociabilité entre pairs comme ressource.....	15
Une co-éducation reconnue par les parents.....	16
4. Autonomisation et apprentissage différencié : entre individualisation et collectif	17
La cohabitation de deux logiques pédagogiques.....	17
Les conditions pédagogiques de l’autonomisation.....	21
Les élèves comme acteur.ices de leurs apprentissages.....	23
Des acquis transposables et reconnus.....	25
Conclusion.....	29
Bibliographie.....	30
ANNEXE :	32

Introduction

Le Conservatoire de musique et de danse de Saint-Denis se situe dans un contexte socio-économique caractéristique des anciennes communes industrielles de la banlieue parisienne : une présence importante de quartiers prioritaires, un territoire marqué par de fortes inégalités, un taux de chômage élevé, et une diversité culturelle importante (Ministère de la Ville, 2020). Dans ce cadre, les institutions culturelles jouent un rôle clé pour favoriser l'accès à la culture à des publics souvent éloignés de ces pratiques. Le projet de démocratisation culturelle du conservatoire, porté notamment par sa directrice Anne Hederer, met en œuvre des dispositifs concrets tels que la tarification sociale fondée sur le quotient familial et un système d'inscription par tirage au sort. Ces mesures ont pour objectif de réduire les obstacles économiques, organisationnels et sociaux à l'accès aux formations musicales, en favorisant une plus grande équité et inclusion (Hederer entretien 2023).

Le tirage au sort, en particulier, vise à neutraliser les avantages liés à la connaissance des codes institutionnels et à la disponibilité temporelle, enjeux cruciaux dans un territoire, très étendu, où les familles monoparentales ou nombreuses peuvent difficilement se mobiliser pour des files d'attente longues. Ce dispositif tente de remettre en question les logiques de reproduction sociale traditionnellement observées dans les conservatoires classiques, qui tendent à privilégier les enfants de milieux culturellement favorisés. Ainsi, la démocratisation culturelle à travers l'enjeu d'accès, vise une transformation institutionnelle, avec une ambition d'inclusion sociale plus large.

Dans le champ académique, la question de la démocratisation culturelle fait l'objet d'un débat important. Le constat d'un échec relatif des politiques de démocratisation, souvent relayé dans les discours publics et certaines analyses sociologiques, repose sur une lecture parfois trop déterministe des inégalités sociales. Laurent Fleury (2013), alerte sur le risque de figer les rapports sociaux en interprétant les facteurs sociaux comme des contraintes absolues, ce qui peut renforcer les normes idéologiques plutôt que les questionner). Par ailleurs, Jean-Claude Passeron (2007) a identifié plusieurs modes d'analyse successifs de la démocratisation : une approche quantitative par le nombre d'utilisateurs, une approche par la réduction des écarts de pratiques, une approche statistique fine des probabilités d'accès selon l'origine sociale, et enfin une approche critique qualitative qui considère la démocratisation comme une transformation des rapports sociaux de domination culturelle (Passeron, 2007).

Ce dernier cadre permet de dépasser la simple mesure de la fréquentation et d'interroger les effets sociaux profonds des institutions culturelles. Ces dernières ne sont pas uniquement des espaces de diffusion, mais des lieux où se construisent des identités, se transforment les relations au savoir et s'inventent de nouvelles pratiques (Bourdieu, 1984 ; Desmitt, 2019). Le Théâtre National Populaire et le Centre Pompidou sont des exemples historiques d'institutions ayant réussi à structurer des publics nouveaux, en adaptant leurs dispositifs d'accueil et d'accompagnement (Passeron, 2007).

La thèse de C. Desmitt (2019) apporte un éclairage précieux sur les défis spécifiques que rencontrent les conservatoires dans leur démarche de démocratisation. Elle montre que les mécanismes institutionnels, comme les pratiques de sélection et les normes pédagogiques, peuvent perpétuer des inégalités, même dans des contextes de volonté d'ouverture. Toutefois, Desmitt souligne que les institutions culturelles sont aussi des lieux de socialisation secondaire, où peuvent s'opérer des transformations individuelles et sociales importantes. Elle critique ainsi la vision déterministe qui essentialise les positions sociales dès l'enfance, insistant sur la capacité des institutions à agir comme des leviers d'émancipation et de recomposition sociale (Desmitt, 2019).

Enfin, la démocratisation culturelle est à envisager comme un processus historique et évolutif, marqué par des tensions, des résistances et des avancées. Il serait donc prématuré d'en conclure à un échec définitif, comme le rappelle Passeron (2007) et Desmitt (2019). Les politiques culturelles, initiées à partir des années 1960, évoluent dans une temporalité plus courte que celle de la démocratisation scolaire, qui s'étale sur un siècle. Cette durée historique impose de prendre en compte les dynamiques complexes à l'œuvre dans la transformation des rapports sociaux à la culture (Passeron, 2007 ; Desmitt, 2019).

1. Problématique et méthodologie

Dans ce contexte, le conservatoire de Saint-Denis illustre ces enjeux et ambivalences. Il incarne les efforts pour rendre les institutions culturelles plus accessibles et inclusives dans un territoire socialement fragilisé, tout en s'inscrivant dans des problématiques théoriques majeures liées à la démocratisation culturelle. Cette étude vise donc à analyser un des dispositifs innovants à la lumière des cadres théoriques qualitatifs, afin de mieux comprendre comment les institutions

peuvent contribuer à la transformation sociale et culturelle, en particulier dans les quartiers prioritaires.

Une problématique autour de la socialisation au conservatoire

Cette recherche a été conduite dans le cadre d'un stage, avec le secteur des études locales et le conservatoire de Saint-Denis, à la demande des professeur.es de la classe de piano. Ce stage s'inscrit dans une démarche d'analyse des enjeux de démocratisation culturelle, à travers l'étude des pratiques pédagogiques des professeur.e.s de piano au sein du Conservatoire. Celles-ci reposent sur une organisation dite collective, combinant formation musicale, pratique instrumentale et jeu en groupe. Huit ans après sa mise en œuvre, le conservatoire souhaite évaluer les effets de cette expérimentation. La commande cherchait initialement à comprendre pourquoi certain.e.s élèves quittent le conservatoire, afin de définir un profil type et de mesurer comment ce modèle pédagogique pouvait limiter les sorties, en jouant comme levier contre les déterminants sociaux. Toutefois, plusieurs limites méthodologiques ont rendu cette piste difficilement exploitable : manque de données sur les départs, nombre restreint d'élèves, impossibilité d'isoler les effets spécifiques de la pédagogie. La littérature existante mentionne les difficultés d'adaptation aux normes institutionnelles comme facteur explicatif, mais sans données empiriques concrètes, il n'était pas possible de confirmer ces hypothèses. Face à ces contraintes, nous avons décidé de réorienter l'enquête : plutôt que de nous focaliser sur les départs, nous avons cherché à comprendre à contrario ce qui pousse les élèves à rester. Plutôt que de partir de l'idée que le départ constitue une rupture à expliquer, nous avons choisi d'interroger ce qui rend possible le maintien dans le temps. Il ne s'agit pas de considérer ce maintien comme la norme, mais plutôt de comprendre ce qu'il révèle, dans un contexte où la continuité de parcours ne va pas de soi¹. Cela implique d'observer ce qui se joue dans cette classe de piano, de comprendre l'expérience vécue par les élèves, et ce qui les engage dans la durée. Plus largement, l'enjeu est d'interroger la manière dont cette pédagogie contribue, dans ce contexte spécifique, à rendre l'apprentissage musical plus inclusif. Notre implication sur le terrain s'ancre dans une perspective de sociologie des organisations, adoptant une posture d'intervention sociologique. Pour y répondre nous avons mobilisé deux notions clés de la sociologie.

¹ Un cursus complet (3 cycles) dure plus de 10 ans. Parmi les 33 questionnaires recueillis, les 2/3 des enfants ont également suivi l'initiation musicale préalable à la première année de cursus.

La socialisation désigne le processus par lequel les individus se forment en tant que sujets sociaux. Claude Dubar en propose une définition centrale :

" La socialisation est le processus par lequel un individu construit son identité sociale, en intériorisant des normes, des valeurs, des rôles, et des modèles de comportement, dans et par les interactions avec autrui et les institutions " (Dubar, *La Socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, 1991).

Cette définition met en évidence le caractère relationnel et évolutif de la socialisation, comprise comme une dynamique continue tout au long de la vie. Loin d'un simple processus d'inculcation de normes par les différentes institutions qui en ont la charge, la socialisation est aussi un travail d'appropriation, d'interprétation et parfois de transformation des normes reçues.

Pour Dubar, elle est indissociable de la construction de l'identité. Celle-ci se forme dans l'articulation entre l'identité pour soi, la manière dont l'individu se perçoit, et l'identité pour autrui, c'est-à-dire la manière dont il ou elle est perçue et reconnue par les autres. L'identité est, en ce sens, toujours plurielle et en évolution : elle résulte de socialisations successives, façonnées par les interactions avec les institutions (école, famille, travail...) et les appartenances sociales. Claude Dubar distingue deux grandes formes de socialisation. La socialisation primaire, qui s'effectue dès l'enfance dans le cadre familial, forge les repères fondamentaux (langage, genre, normes, rôles...). Elle constitue un socle profondément intériorisé. La socialisation secondaire, quant à elle, intervient plus tard dans des espaces comme l'école, les groupes de pairs ou le monde professionnel. Elle suppose une adaptation à de nouveaux cadres et peut renforcer ou reconfigurer les acquis de la socialisation primaire.

En définitive, la socialisation, selon Dubar, est inséparable de la manière dont l'individu se construit dans le temps, au croisement de ses expériences personnelles et des attentes sociales. Elle joue un rôle déterminant dans les trajectoires individuelles, les ajustements identitaires et les éventuelles tensions ou crises liées aux décalages entre l'image de soi et la reconnaissance sociale.

La socialisation au conservatoire comprend des moments-clés et des étapes importantes, ce qui nous conduit à nous intéresser à la notion de carrière comme réel outil d'analyse. Dans *Outsiders*, chapitre 2 (" Carrière de fumeur de marijuana "), Howard S.Becker écrit :

"La notion de carrière permet d'envisager le comportement déviant comme le résultat d'un processus de développement séquentiel [...] au cours duquel l'individu acquiert les compétences et les attitudes nécessaires à l'adoption de ce comportement. "

Nous retenons qu'il s'agit d'une trajectoire sociale composée d'étapes successives, de rôles, de statuts et d'apprentissages traversés au fil du temps. Le notion de carrière, tel que défini par Howard S. Becker (1963), permet de penser le parcours d'un.e élève au conservatoire non pas comme une trajectoire linéaire et planifiée, mais comme une suite d'étapes marquées par des engagements progressifs, des bifurcations, voire des désengagements. Dans cette perspective interactionniste, chaque expérience vécue dans l'institution, un cours marquant, une rencontre avec un.e enseignant.e, une réussite ou un échec, modifie les représentations que les élèves se font de leur place dans l'institution, et conditionne leur poursuite ou leur retrait de la pratique.

Par exemple, un.e élève peut commencer les cours de piano " pour essayer ", puis se sentir valorisé.e lors d'un premier retour positif en cours collectif, participer à un projet de groupe, et s'investir davantage dans le conservatoire. Cette logique d'engagement par étapes permet de comprendre comment certain.es élèves construisent progressivement une identité d'élève musicien.ne. On peut alors faire l'hypothèse que d'autres, n'ayant pas trouvé de points d'ancrage suffisants, finissent par décrocher.

Murielle Darmon (2008, 2016), en réinvestissant la notion de carrière dans une perspective plus structurale, en fait un outil d'objectivation : il ne s'agit pas de psychologiser les parcours des élèves, mais de montrer que derrière les récits singuliers, se dessinent des régularités collectives. Ainsi, si certain.es élèves persistent malgré les difficultés, ce n'est pas seulement en raison de traits individuels comme la " motivation " ou la " passion ", mais parce qu'ils. elles disposent de ressources (capital culturel, soutien familial, maîtrise des codes,) qui rendent le maintien dans l'institution possible, voire évident. À l'inverse, le décrochage peut alors s'analyser comme une désaffiliation plus ou moins progressive, liée à des contraintes sociales, des tensions avec les normes institutionnelles, ou à une dissonance entre les attentes du conservatoire et les dispositions des élèves.

Le conservatoire, en tant qu'institution normative, façonne les goûts, les manières de se tenir, de parler, de jouer. Ces effets s'inscrivent dans les corps et les esprits, et participent à la construction de carrières typiques : les élèves les plus légitimes, souvent déjà dotés d'un capital culturel musical élevé, s'insèrent aisément dans les attendus implicites de l'institution. D'autres, au contraire, peuvent vivre une forme de disqualification symbolique, parfois sans

conflit ouvert, mais par une série de petites expériences négatives, silencieuses, qui les mènent à se retirer peu à peu.

Enfin, le recours à la notion de carrière permet aussi d'analyser la manière dont les élèves eux-mêmes racontent leur parcours : ils.elles cherchent souvent à construire un récit cohérent, à justifier leur présence (ou leur départ) du conservatoire, à légitimer leur implication ou leur désengagement. Ces récits ne sont pas neutres : ils peuvent être traversés par les normes de l'institution, les discours de réussite et d'excellence, les injonctions à la passion ou à la persévérance.

Ici, ce qui nous semble important, c'est de comprendre ce qui amène les élèves à poursuivre leur cursus au conservatoire : par quelles étapes passent-ils.elles, quels sont les facteurs qui les encouragent à rester. Ainsi, nous nous intéressons à la carrière d'un.e élève de piano, à la manière dont, à travers leurs interactions, ils.elles interprètent et s'approprient des normes propres à une institution structurante, et comment leur passage au conservatoire marque leur trajectoire et leur identité. Cette perspective vient en partie nuancer les théories sur la reproduction sociale bourdieusienne, dont les possibilités de s'extraire de son origine sociale semblent minces. Ici, l'origine sociale ne détermine pas l'entièreté de la trajectoire sociale d'un.e individu.e. Toutefois, il ne s'agit pas de nier son importance, mais de porter une attention particulière aux interactions sociales et à leurs effets.

Méthodologie

Dans le cadre de ce travail, nous avons mobilisé une approche méthodologique mixte, permettant d'articuler plusieurs types de matériaux empiriques pour analyser les trajectoires des élèves de piano au conservatoire, et notamment les processus de socialisation et de transformation identitaire qui s'y jouent. Nous avons d'abord exploité des données quantitatives, issues de bases internes au conservatoire avec notamment les QF. Ces données permettent d'objectiver certains facteurs sociaux qui structurent l'entrée, le maintien ou la sortie des élèves, et d'interroger les conditions sociales d'accessibilité au monde du conservatoire². En parallèle, nous avons construit et diffusé un questionnaire à destination des parents. Celui-ci visait à recueillir des informations complémentaires sur les profils sociaux des familles, leurs représentations du conservatoire, et les attentes qu'ils.elles projettent sur la pratique musicale de leurs enfants ou encore la proximité, ou non des familles avec le monde de la musique et des

² Ainsi, pour l'année scolaire 2024/25, 45% des familles étaient facturées au plafond, soit parce qu'elles n'avaient pas établi ou fourni de quotient familial, soit que celui-ci correspondait à la cotisation maximale

institutions culturelles³. La dimension quantitative de ce questionnaire permet une mise en perspective plus large des conditions sociales d'engagement dans le parcours musical, tout en révélant les rapports différenciés à l'institution. Nous avons ensuite mené des entretiens semi-directifs avec des élèves et des parents. Ces échanges, guidés mais ouverts, ont permis de mieux saisir leur rapport personnel à la pratique musicale, à l'enseignement reçu, aux professeur.es, ainsi qu'à leur place dans l'institution. Ce matériau est essentiel pour comprendre comment les élèves s'approprient, ou non, les normes du conservatoire, comment les parents ont initié le parcours et l'accompagnent. Ce dispositif a été complété par de nombreuses observations de terrain. Nous avons assisté à plusieurs cours individuels et collectifs, avec les quatre professeur.es de piano, ainsi qu'à des réunions pédagogiques. Ces observations ont permis d'accéder à des éléments souvent peu verbalisés mais centraux : le fonctionnement des cours, les interactions en situation, les gestes pédagogiques, les attitudes corporelles, les styles relationnels, etc. Elles ont ainsi offert un éclairage indispensable sur les pratiques professionnelles et sur les formes de transmission à l'œuvre au quotidien.

Enfin, notre présence prolongée dans les espaces du conservatoire, notamment au sein de l'administration, a favorisé une immersion totale. Elle a permis de capter les logiques internes de fonctionnement de l'institution et d'engager de nombreux échanges informels avec les élèves et les professionnel.les. Ces discussions spontanées, souvent riches et révélatrices, ont renforcé la compréhension fine des dynamiques relationnelles et des trajectoires individuelles, dans leur complexité et leur dimension située.

Ainsi, ce rapport se compose de trois grandes parties, qui retracent les étapes constituant la trajectoire d'un.e élève au conservatoire et permettent de comprendre ce qui favorise son maintien dans l'institution. Dans un premier temps, nous nous intéressons au choix et à la décision parentale, en questionnant les logiques qui entourent l'inscription des enfants au conservatoire par leurs parents. Dans un second temps, il s'agit d'analyser la socialisation des élèves au sein du conservatoire, en observant comment ils.elles s'approprient le lieu et le fonctionnement des cours. Enfin, la dernière partie interroge les acquis et les réappropriations opérés par les élèves : comment deviennent-ils.elles des acteur.ices stratégiques de leur parcours ? Quelles compétences développent-ils.elles au fil de leur formation musicale ? L'ensemble de

³ 33 parents ont répondu au questionnaire, correspondant à la quasi-totalité des élèves de 1^{er} et second cycle de la classe de piano.

ces éléments permet de mieux comprendre la durabilité de leurs trajectoires et ce qui participe, in fine, à faire " carrière " au conservatoire.

2. S'inscrire au conservatoire, une affaire de famille

Historiquement, les conservatoires s'inscrivent dans un projet de diffusion de la culture savante, où l'excellence et la sélectivité constituent des normes dominantes. Fréquentés majoritairement par des enfants issu.es des classes moyennes et supérieures, ils ont longtemps exclu ou marginalisé les classes populaires (Bourdieu, 1979, pp. 17 et 81). L'enseignement y demeure exigeant, formel et centré sur la musique dite savante, c'est-à-dire une culture légitime valorisée par les institutions (Bourdieu, 1979). Malgré certaines évolutions dans les répertoires ou les approches pédagogiques, cette culture continue d'accorder un prestige particulier à la pratique musicale savante (Montandon, 2011), renforçant ainsi son attractivité pour certaines familles.

Des loisirs utiles

L'inscription des enfants au conservatoire répond à une pluralité de logiques parentales, sociales et culturelles. Si certain.es élèves expriment un désir musical, la majorité des inscriptions résulte d'une décision parentale, guidée par différentes dynamiques interdépendantes. Sur les 33 questionnaires, 19 parents (l'un.e ou les deux) se déclarent à l'initiative de l'inscription au conservatoire. Dans 15 situations, l'initiative est attribuée à l'enfant ou prise avec son accord, attestant de l'importance, ici, de la validation du choix parental par celui de l'enfant. L'importance de cette décision attribuée à l'enfant peut également rendre compte d'une socialisation musicale et ou culturelle au sein de la famille, permettant l'idée de l'apprentissage musical chez ce dernier :

« Elle a voulu par elle-même car elle voyait ses frères jouer de belle musique et que elle aussi elle voulait en jouer » (questionnaire, question ouverte)

« Les enfants car nous avons déjà un premier piano familial à la maison (et également un chez mamie) (questionnaire, question ouverte)

L'inscription au conservatoire s'inscrit bien dans une dynamique familiale. Ainsi, les 2/3 des parents ayant répondu au questionnaire ont déjà au moins un autre enfant inscrit.

Parmi les ressorts de l'inscription, nous retrouvons ce que Joël Zaffran nomme la " pédagogisation " du temps libre, un processus qui traverse toutes les classes sociales. Dans les

milieux dotés d'un capital scolaire ou culturel élevé, cette logique s'intègre à des stratégies de reproduction sociale (Lignier, 2013). Les activités extrascolaires y sont structurées selon une rationalité éducative, proche de celle de l'école, visant à développer des compétences transférables telles que la rigueur, la concentration ou la persévérance. Cela explique également la multiplicité des activités extra-scolaires chez ces enfants. Au sein du corpus des questionnaires, 26 élèves sur 33 pratiquent au moins une autre activité que l'apprentissage du piano. La musique devient alors un outil éducatif plus qu'un simple loisir.

" Et puis tout ce qui est bon pour mes enfants est bon à prendre [...] ce qui compte c'est qu'elles prennent du plaisir à découvrir un instrument et à développer leur cerveau. " (Parent)

Maintenir l'excellence

Pour certain.es, le conservatoire représente un lieu prestigieux, garant d'excellence et de sérieux. L'enseignement du piano y est perçu comme un capital culturel valorisé, pouvant renforcer les chances de réussite scolaire et sociale, y compris dans des familles non musiciennes. Selon Bourdieu, ces pratiques culturelles légitimes participent à la reproduction des inégalités sociales.

" Non, non, c'est le conservatoire, je crois vraiment qu'il n'y a pas mieux au niveau scientifique que le conservatoire [...] l'association c'était au cas où mes filles n'auraient pas été acceptées. " (Parent)

Certain.es élèves sont ainsi inscrit.es très jeunes, sans exprimer de désir propre, dans une logique de "culture légitime imposée ", visant à les exposer à des pratiques culturelles valorisées. Le plaisir musical, quand il existe, peut apparaître plus tardivement, après un temps d'adaptation.

" Ma mère, elle voulait absolument nous inscrire dans des activités comme la danse ou la musique. " (Élève)

" Non, non, je n'ai jamais demandé ça à mes parents [...]. Même les premiers cours j'étais pas bien... " (Élève)

Le conservatoire est perçu comme un espace de socialisation valorisant, complémentaire de l'école. L'enjeu n'est pas nécessairement la pratique du piano en tant que telle, mais l'accès à une institution encadrante, porteuse de normes éducatives et morales. Les familles recherchent un environnement structurant, perçu comme sûr, où les fréquentations sont valorisées, et où les enseignant.es jouent un rôle actif dans le développement global de l'enfant.

" Dès qu'ils sont petits, 5 ans, 6 ans, c'est une base pour grandir. Ils grandissent avec des activités comme ça, ils seront bien dans leurs vies, je pense. " (Parent)

Malgré la diversité des profils sociaux, un objectif commun semble partagé : inscrire les enfants dans un cadre exigeant, porteur de capital culturel, et perçu comme un vecteur d'ascension sociale. Même si tous les parents ne sont pas musicien.nes, certains.es évoluent cependant dans un univers artistique, familial, amical ou professionnel, qui alimente leur rapport à la musique. Il existe ainsi une conversion symbolique : choisir le piano au conservatoire devient une manière de prolonger ou de transmettre cet univers culturel, en s'appuyant sur une pratique socialement valorisée.

Les observations de terrain et les entretiens révèlent la persistance d'une image **prestigieuse** du conservatoire. Pour de nombreux parents, une structure associative ou alternative est perçue comme insuffisante, voire comme une solution de repli.

" Même si l'association peut-être qu'il y a des professeurs de piano, hein, c'est largement possible, mais ce ne sont pas des professeurs attirés. [...] Pour moi le conservatoire... l'association ça aurait été au cas où mes filles n'auraient pas été acceptées. " (Maman)

Le conservatoire est donc associé à une exigence forte et à un devoir éducatif, au même titre que certaines écoles ou dispositifs extrascolaires valorisés. Il devient un marqueur de bon encadrement, à la fois protecteur et structurant. Ce type de représentation est particulièrement présent chez des familles issues de milieux populaires ou intermédiaires, qui projettent sur leurs enfants une mobilité sociale ascendante à travers l'accès à des institutions culturelles légitimes. L'enfant ne choisit pas toujours initialement cette pratique, mais peut progressivement y adhérer, au fil de l'apprentissage.

" Il y a des gens qui te diront : j'ai une passion, j'ai eu la révélation en écoutant je ne sais pas quoi. Non, moi c'est venu petit à petit. [...] Même les premiers cours, j'étais pas bien... " (Élève)

Ce type de trajectoire montre que l'investissement parental précède souvent l'engagement de l'enfant, révélant la complexité dans l'entrée et de maintien dans l'univers du conservatoire. Loin d'être uniquement motivée par un désir artistique, l'inscription relève d'une stratégie éducative plus large, mêlant structuration du temps libre, recherche de distinction sociale, transmission culturelle et encadrement valorisé. Il s'agit de favoriser une sociabilité entre pairs différente de celle du quartier.

Ces choix d'inscription ne se limitent pas au seul développement de dispositions cognitives favorables à la réussite scolaire, mais intègre également des **objectifs de socialisation**. Le conservatoire est perçu comme un espace structurant, non seulement en raison de son exigence pédagogique, mais aussi en tant que lieu de socialité estimé **sécurisant et valorisant**.

" C'est mieux plutôt qu'il sorte dehors pour moi, je pense à ça, s'il a une préoccupation il joue plutôt qu'il sorte dehors, c'est surtout ça. " (Parent)

Ce témoignage illustre une forme de contrôle éducatif du temps et des relations. Le choix du conservatoire dépasse la seule pratique musicale : il s'agit d'orienter l'environnement de l'enfant vers des interactions et des fréquentations considérées comme bénéfiques. Les parents cherchent à inscrire leurs enfants dans des espaces sociaux protégés et porteurs de normes positives, tout en évitant des contextes jugés moins légitimes ou moins sûrs.

Cette orientation témoigne d'une **stratégie éducative globale**, dans laquelle la musique devient un outil parmi d'autres au service d'un projet d'élévation sociale. Le conservatoire est alors investi comme un levier potentiel de mobilité ou un espace favorable à la reproduction, ou du moins comme un espace qui dote les enfants de ressources perçues comme socialement valorisantes, tant sur le plan scolaire que relationnel.

3. Le conservatoire comme "lieu" de socialisation

Pour définir le conservatoire nous parlons de lieu et non d'espace. Plus précisément, un lieu de socialisation car il s'agit d'un cadre concret, situé et institutionnalisé, dans lequel se construisent et se transmettent des normes, des valeurs, des comportements et des savoirs (Darmon, 2006). C'est un environnement à la fois matériel et symbolique qui structure les interactions sociales et les processus d'apprentissage des rôles sociaux (Berger & Luckmann, 1966). Le lieu, ici, désigne un endroit défini, repérable, inscrit dans un territoire et souvent porteur d'une fonction sociale précise. Il implique une forme de stabilité, d'ancrage et une organisation sociale propre (Lahire, 2002).

Pour le conservatoire de Saint-Denis, nous observons que la socialisation s'opère à deux échelles complémentaires : celle de l'ensemble du conservatoire et celle de la classe de piano, dont les cours se déroulent dans les salles Bizet et Nina Simone. Ces deux entités, dont l'une est incluse dans l'autre, présentent à la fois des dynamiques communes et des caractéristiques spécifiques, notamment en termes d'objectifs et de singularité. On peut ainsi parler d'un double

processus de socialisation : d'une part, celle qui s'inscrit dans la globalité du conservatoire, englobant les interactions dans les couloirs, à l'accueil et avec l'administration ; d'autre part, celle qui se déploie au sein des cours de piano, à travers les relations entre élèves, enseignant.es et autres intervenant.es.

Cette distinction repose sur les témoignages des personnes enquêtées, qui, lorsqu'ils.elles évoquent les cours, peuvent aussi faire référence au conservatoire dans son ensemble. De ces discours émergent des éléments spécifiques au fonctionnement global de l'institution, tandis que d'autres sont particulièrement associés aux expériences vécues lors des cours collectifs de piano.

Safe place

Espace de bien-être et de réconfort

La socialisation ne passe pas uniquement par les cours, mais par une diversité de dimensions. Les élèves se croisent, se voient et tissent des liens, non seulement entre elle.eux, mais aussi avec les enseignant.es. L'environnement dans son ensemble joue un rôle important : tous ces éléments contribuent à créer ce que l'on pourrait appeler un " chez-soi ", un espace où l'on se sent bien. En s'intéressant aux témoignages des élèves et aux échanges avant les cours, on comprend que le conservatoire devient, au fil des années, pour eux, globalement un lieu de bien-être, ce que nous pouvons particulièrement observer pour les élèves avec un parcours long. Le conservatoire permet justement aux personnes de se sentir à leur place. Le lieu en lui-même s'apparente à un espace réconfortant, une véritable *safe place*. C'est un endroit où l'on peut se sentir bien, même sans pratiquer la musique. Il s'agit d'un lieu rassurant, dans lequel ils.elles se sentent accepté.es. Bien que les personnes interrogées puissent jouer ou travailler chez elles, elles choisissent souvent de venir au conservatoire, non seulement pour la qualité des instruments, mais aussi pour leur bien-être personnel.

"Par rapport à ça, et en fait, c'est surtout le fait que le conservatoire est resté pour elle une bulle de décompression. Et par rapport aux choses qui pouvaient se passer mal en dehors, enfin dans sa vie. Et ils (les professeurs) savaient que c'était son refuge et d'ailleurs elle appelait son 2e chez soi et elle y est allée [...] tous les jours, c'est-à-dire que dès qu'il y avait une pause[...] Elle allait au conservatoire." Parents.

On a par exemple la situation d'un.e élève qui a commencé à fréquenter le conservatoire après avoir été harcelé.e à l'école ; il.elle s'y rendait même pendant les pauses déjeuner. C'est également un lieu dans lequel ils.elles se sentent suffisamment à l'aise pour inviter des ami.e.s

extérieur.e.s, pas nécessairement pour assister à des concerts. Le conservatoire devient ainsi non seulement un espace d'apprentissage, mais aussi un soutien précieux pour leur équilibre émotionnel.

Ils.elles ont ainsi la possibilité d'utiliser les salles lorsqu'elles sont disponibles pour s'entraîner en dehors des cours. Les clés leur sont facilement confiées, notamment en 2e et 3e cycles, ce qui renforce leur sentiment de confiance dans cet environnement : ils.elles peuvent y venir librement. Ils.elles bénéficient d'une grande autonomie et savent qu'ils. elles croiseront sûrement quelqu'un qu'ils. elles apprécient, et même si ce n'est pas le cas, ils.elles s'y sentent toujours bien.

Une reconnaissance réciproque du lieu :

Cette idée de " *safe place* " est également renforcée par les personnes qui investissent ce lieu et participent à l'attachement à l'institution. Les élèves sont connu.es et reconnu.es, notamment par l'administration. Ce qui importe, c'est que les professionnelles et les élèves qui fréquentent le lieu jouent un rôle central dans l'appropriation qu'en font les élèves. La reconnaissance est réciproque : les élèves perçoivent le conservatoire comme un vecteur de bien-être, et en retour, ils.elles contribuent à le valoriser

Du point de vue de la structure de l'établissement, les élèves fréquentent régulièrement l'étage de l'administration, où se situent l'accueil et les bureaux. Cet espace est à la fois un lieu de passage et de rencontre. Plus particulièrement avec le personnel administratif, puisque ils.elles passent inévitablement par l'accueil, où ils.elles sont connu.es et reçoivent une attention particulière. En cas de soucis de clés, de paiement ou simplement pour passer un moment, ils.elles peuvent échanger avec les professionnels présents et nouer des liens. C'est pourquoi il arrive souvent que des membres du personnel administratif assistent aux examens finaux de certains élèves, mais que les élèves aussi leurs demandent d'y participer.

[Observation] : " Le conservatoire, c'est comme un deuxième chez moi, je viens souvent réviser ici. " (*Une élève*)

[Observation] : Le personnel à l'accueil est régulièrement sollicité par les élèves et manifeste un réel intérêt pour leurs projets et parcours. Lors de leurs échanges, ils abordent également des sujets sensibles, notamment des cas de harcèlement. Par exemple, lors d'une observation au bureau, une employée a partagé avec une collègue une situation délicate ainsi que la réponse apportée à l'élève concerné.

D'après nos entretiens avec les plus âgés, tout le monde se connaît, ce qui crée une certaine proximité et un lien fort avec l'institution. Cela reste cependant assez sectoriel : ils.elles restent souvent regroupés.es par instrument même si des rencontres ont lieu lors d'activités transversales. Par ailleurs, le format des cours de piano permet aux élèves de participer à des cours collectifs, où les âges se mélangent. Ainsi, au-delà du cursus, ils nouent des relations durables. Les élèves plus âgés continuent à se retrouver au conservatoire pour jouer ensemble, dépassant la simple création de liens sociaux : ils.elles construisent un réseau solide, un tissu relationnel pérenne. Cette dynamique est notamment favorisée par la pratique des cours collectifs spécifiques au cursus piano.

[Entretien] : Il.elle exprime son souhait de poursuivre la fanfare de piano avec Fabien, afin de continuer à venir au conservatoire et retrouver ses collègues. Tous les samedis, d'anciens élèves se retrouvent pour jouer ensemble et donner des concerts. En somme, cette dynamique ne s'interrompt jamais vraiment.

La sociabilité entre pairs comme ressource

Au conservatoire, l'apprentissage dépasse largement la simple acquisition technique du piano. Les personnes y développent aussi une socialisation riche, qui contribue à leur construction personnelle (Dubar 2022). À travers les échanges quotidiens, ils.elles reçoivent et partagent des conseils sur leurs études scolaires, leurs perspectives ou leurs projets professionnels. Ces interactions abordent également des sujets plus personnels, comme la vie sentimentale, que beaucoup n'évoquent pas forcément dans leur cercle familial.

Cette diversité d'échanges se manifeste particulièrement dans les cours collectifs, où élèves de différents âges se côtoient et interagissent, créant un véritable espace de socialisation intergénérationnelle. Comme le souligne un.e élève, le conservatoire constitue un cadre structurant et un lieu d'émancipation culturelle et humaine :

*"Ça te guide vers... devenir une meilleure personne et peut-être choisir de meilleures études."
(Élève)*

"Moi, je te dirais que c'est l'inverse, il y a plein de gens comme moi ou X font des gens de la classe moyenne qui passent... qu'ils ont eu un développement culturel parce qu'ils ont rencontré les bons profs et des trucs comme ça. Te guide vers... devenir une meilleure personne et peut-être choisir de meilleures études." (Élève)

La socialisation qui s'y joue dépasse donc le cadre musical : elle oriente les trajectoires individuelles, ouvre de nouvelles perspectives et élargit les choix de vie, souvent grâce aux

rencontres et aux liens tissés au sein de l'institution. Le conservatoire joue ainsi un rôle déterminant dans la mobilité sociale, en tant que lieu où se construisent des réseaux et s'échangent des ressources symboliques et pratiques.

Un autre élève témoigne de l'influence directe des enseignant.es et des aîné.es dans ses choix scolaires et professionnels, soulignant l'importance des échanges intergénérationnels :

"Mes études je les ai choisies parce que. Bah déjà parce que les profs m'en parlaient tu vois, j'ai eu des discussions avec des profs et parce que X en faisait aussi et du coup il me donnait des conseils tu vois ? Genre il expliquait un peu ce que c'était et on le fera pour la génération d'après et ainsi de suite. C'est vraiment un truc, mais tu peux demander aux aînés... c'est comment ? Qu'est-ce que c'est ? demander aux profs qu'est-ce que c'est..."(Elève)

Ces paroles illustrent le rôle essentielle du conservatoire comme lieu d'accompagnement et de guidance, où les interactions humaines façonnent les parcours et offrent un cadre propice à la construction de projets de vie. Le choix d'y rester dépasse donc la seule pratique musicale : il s'inscrit dans une dynamique plus large de capital social et culturel transmis aux enfants.

"[...] Moi mes principaux potes je les ai depuis 10 ans et je me les suis fait ici, quoi. Parce que c'est vraiment un truc où, c'est peut-être pas propre à tout le monde, mais tu as vraiment une ambiance familiale ici, et je dirais qu'en vrai, ça a beaucoup joué sur mon développement culturel et tout, genre." (Élève)

"Non, je ne sais pas. Non, tous les musiciens que je connais, je les ai fait via... enfin les rencontres, via le conservatoire ou via des événements artistiques, mais du coup qui découlent du conservatoire, quoi." (Élève)

On retrouve ici l'idée que la musique génère de nouvelles formes de sociabilité, structurées autour de relations durables et spécifiques. Ces propos montrent aussi que le conservatoire permet la formation de réseaux de musiciens qui ne seraient pas aussi accessibles dans d'autres contextes. Il favorise également un apprentissage entre pairs, associant élèves et enseignant.es dans un cadre relationnel particulier.

Une co-éducation reconnue par les parents

Par ailleurs, on l'a vu, cette dynamique répond aussi aux stratégies parentales qui favorisent certaines fréquentations et optent pour le conservatoire comme lieu d'éducation privilégié. Le choix de cet établissement dépasse donc la simple pratique musicale, il s'inscrit dans une logique plus large de capital social et culturel transmis aux enfants. Jeunes et parents

reconnaissent ainsi des effets de leurs socialisation sur leurs trajectoires Les familles accordent une grande confiance aux professeur.es dans leur rôle éducatif, au-delà du seul enseignement musical. Cette confiance est renforcée par l'attention que ces dernier.es portent à leurs élèves et par le lien qu'ils.elles entretiennent avec les familles.

"Voilà. Et moi, ça m'a... en tant que parent, de pouvoir compter sur le professeur aussi. Pas pour l'éducation, mais pour lui donner un peu de sérénité. Quand elle avait un problème, je savais qu'elle... Voilà. Et X m'ont vraiment aidée dans l'éducation générale de X."
(Maman)

Les parents témoignent ainsi de changements positifs dans le comportement de leurs enfants, ce qui les rassure et conforte leur confiance envers les professeur.es. Toutefois, il convient de souligner que cette charge supplémentaire, au-delà des missions pédagogiques classiques, mobilise des ressources émotionnelles et mentales importantes pour les professeur.es. Ils.elles ne sont pas toujours formé.es à ces dimensions psychosociales, ce qui peut être éprouvant. Il s'agit d'un aspect souligné par ces derniers qui cherchent aussi l'équilibre des rôles. C'est-à-dire savoir comment ne pas trop s'impliquer émotionnellement avec les élèves, pour finalement ne pas s'y perdre.

4. Autonomisation et apprentissage différencié : entre individualisation et collectif

La cohabitation de deux logiques pédagogiques

Pédagogie différenciée

Dans les cours de piano les échanges reposent en partie sur un apprentissage différencié, ce qui signifie que les élèves ne reçoivent pas un enseignement uniforme, mais adapté à leurs compétences, leurs connaissances préalables, et leurs rythmes propres. L'apport de *Netter (2018)* à la réflexion de *Brousseau (1990)* enrichit cette perspective : il rappelle que les réactions des élèves et des enseignant.es dans le *milieu didactique* ne sont pas vécues de manière uniforme. Chaque élève interprète les situations à sa manière, selon son histoire, ses compétences, sa socialisation antérieure. Cela rejoint les recherches sur la pédagogie différenciée, qui visent à adapter l'enseignement aux niveaux, aux rythmes et aux besoins de chacun.e.

L'apprentissage différencié repose sur le principe que les élèves sont inégalement préparés à apprendre de façon uniforme. Loin d'un enseignement standardisé, il s'agit de proposer des stratégies pédagogiques diversifiées : variation des supports, des consignes, des modalités d'évaluation, des formes d'accompagnement, tout en visant des objectifs communs. Cette approche cherche à favoriser l'équité, en permettant à chaque élève de progresser selon ses potentialités, ses intérêts et ses rythmes d'apprentissage.

En observation et entretiens, les professeur.es sont en recherche constante de moyens pour diversifier leur pédagogie, en se basant sur les besoins de chacun.e. Cette diversification passe notamment par l'instauration de tutos sur YouTube ou par la prise de vidéos (utilisation des tutos même pendant les cours). Cela les pousse aussi à se former continuellement sur les questions d'inclusion et d'adaptation à un public traditionnellement extérieur aux milieux conservatoire. L'utilisation de tutos a été développée par les professeur.es à la suite de réflexions sur l'émergence d'élèves qui apprennent le piano en autodidacte. Lors des entretiens, ils.elles nous parlent justement de ce phénomène pour lequel ils.elles portent un intérêt. Ils.elles se questionnent sur le fait que des individus, sans passer par le conservatoire, arrivent à maîtriser des gestes complexes, justement grâce à l'apprentissage par tutoriels, ce qui donne une dimension différente à l'apprentissage avec un.e professeur.e, en passant par le solfège, avec un style écrit qui peut être plus complexe pour des enfants peu à l'aise avec l'écrit : donc un apprentissage par l'imitation, et non plus uniquement par l'écrit. Dans cette même réflexion, ils.elles s'interrogent aussi sur la manière de s'adapter lorsqu'ils.elles accueillent des élèves dyslexiques.

Toutefois, cette différenciation n'est pas exempte de tensions. Comme l'a souligné Perrenoud (1992), malgré son intention égalisatrice, elle peut renforcer les inégalités : les élèves les plus à l'aise avec les attentes scolaires ou artistiques en tirent un bénéfice supérieur, tandis que les autres peuvent se sentir marginalisés, évalués en permanence, ou en décalage avec les attentes implicites. La différenciation peut ainsi, paradoxalement, accroître la pression individuelle, voire renforcer des logiques d'auto-sélection ou de découragement. Les professeur.es, dans leurs démarches pédagogiques, ont conscience de cette difficulté qu'ils.elles cherchent justement à prévenir. C'est dans le collectif que se développe une forme de résistance à ces effets.

La dynamique du collectif

Ce qui caractérise cette classe, c'est avant tout son fonctionnement en collectif. Les groupes sont composés de 3 à 5 élèves maximum, pour un effectif total d'environ 40 élèves. Quatre

professeur.es se partagent les enseignements, et leur répartition tourne chaque année. L'objectif initial a été de déconstruire le cursus classique en proposant une approche collective de l'apprentissage, qui intègre à la fois la formation musicale (le solfège) et la pratique régulière du piano. Les enseignant.es interviennent soit seul.es, soit en binôme, selon des configurations précises définies en fonction de leurs emplois du temps.

La présence de plusieurs élèves dans un même groupe permet la création de sous-groupes et autorise différentes combinaisons pédagogiques. Cela laisse aussi aux enseignant.es une certaine liberté pour tester, ajuster et adapter les formats en fonction de ce qu'ils. elles observent. Il arrive que certaines configurations ne fonctionnent pas, que ce soit en raison du nombre ou des personnalités des élèves : dans ces cas, les professeur.es réajustent les groupes, tout en restant dans le cadre des groupes déjà constitués.

La plupart des groupes sont mixtes, même si certains sont composés majoritairement, voire exclusivement, de filles ou de garçons comme le groupe « Ado », uniquement masculin, souvent cité comme un exemple de fonctionnement efficace. Cette année, les enseignant.es estiment avoir trouvé une configuration idéale avec deux adolescent.es plus âgées, qui ont appris le piano en autodidacte, et un élève plus jeune. Pour les plus âgé.es, ce dispositif permet de revenir sur des bases qu'ils.elles n'avaient pas forcément consolidé, et l'apprentissage du solfège tandis que pour le plus jeune, cela représente un cadre dit stimulant, où il peut gagner en assurance et progresser à la fois sur les mouvements techniques et les connaissances théoriques, aspects que nous détaillerons par la suite.

Ainsi, lorsque nous parlons des cours collectifs, nous nous intéressons à deux dimensions : le collectif entre les élèves, et le collectif du côté des enseignant.es, puisque les cours peuvent être menés par plusieurs professeur.es, en individuel ou en même temps. Autrement dit, le collectif est présent à plusieurs niveaux, et nous allons en détailler le fonctionnement.

Dès les premiers cycles, l'idée de groupe est activement encouragée. La participation au collectif devient centrale : on ne vient plus uniquement pour soi, mais aussi pour les autres. Les professeur.es insistent sur son importance, que ce soit dans l'écoute ou la prise de parole. Pour cela, ils.elles mobilisent des exercices spécifiquement fondés sur ces dimensions, comme ceux d'improvisation. Ces derniers consistent à jouer ensemble, de manière totalement libre ou à partir d'un thème, selon les consignes données. Les élèves doivent alors s'écouter mutuellement et adapter leur jeu aux autres. L'harmonie repose ainsi sur une régulation

collective, fondée sur l'écoute et l'ajustement. De plus, cette culture repose également sur le langage des professeurs.

" Y'a pas de plus fort, vous êtes un groupe. ", Professeurs en réponse à une élève qui disait qu'un autre élève était le plus fort sur son morceau.

" Tu t'arranges pour être à l'heure, ça dérange le groupe. " Professeurs à X qui arrive avec 20 minutes de retard.

Dans ces cours, l'organisation pédagogique articule individualisation et dynamique de groupe : chaque élève progresse à son rythme, sur des morceaux différents, tout en recevant des retours personnalisés de l'enseignant.e. En parallèle, ils.elles assistent aux échanges avec les autres, peuvent s'en inspirer, comparer leurs approches ou même se conseiller entre elleux. La formulation de conseil est valorisée par les professeur.es, ils.elles demandent aux élèves de s'entraider.

[Observation] Lors d'un cours, un.e élève a confié à X qu'il. elle avait des difficultés à faire ses devoirs car il.elle n'avait pas de piano chez son père. Une autre élève, confrontée à la même situation, lui a conseillé de pratiquer le « *air piano* », un outil qu'un.e professeur.e lui avait déjà recommandé auparavant. Elle s'est permise de lui partager cette astuce ainsi que d'autres conseils qu'elle applique elle-même dans ce cas. Le professeur a remercié l'élève et a salué son initiative.

Cette configuration favorise la responsabilisation : les élèves sont incité.es à s'impliquer activement dans leur apprentissage, à exprimer leurs besoins et à identifier leurs difficultés. La diversité des points de vue (entre élèves, entre professeur.es, entre méthodes) leur offre un espace d'appropriation et de positionnement subjectif, ce qui contribue à leur autonomisation progressive. Ils.elles ne sont pas uniquement récepteur.ices du savoir, mais deviennent co-acteur.ices de leur parcours musical. Ces cours s'inscrivent dans une logique de co-construction des savoirs, contrastant avec la verticalité souvent présente dans l'enseignement musical traditionnel.

"Je pense que ceux qui m'ont le plus apporté, c'est les cours collectifs. Parce que souvent le cours collectif c'est quoi ? C'est le cours individuel avec quelqu'un d'autre et donc tu assistes au cours de quelqu'un et quelqu'un assiste entre guillemets à ton cours et en plus il y a des échanges, tu vois ou bien ? donc en soit il y a pas vraiment de... Il n'y a pas vraiment de vraiment grosse différence entre le coin individuel et le coin collectif,[...] dans le cadre du contenu en lui-même. Je trouve qu'il y a plus d'apport dans le cours collectif parce que tu dis

je sais pas si l'élève joue ça je sais pas. Il joue telle pièce et que c'est une difficulté que je peux rencontrer aussi dans mon truc. Ben moi t'as directement la réponse aussi alors que si je l'avais eu en cours individuel dans le cadre de mon morceau, peut-être qu'on serait passé à côté de ce truc parce qu'on aurait focus dans nos trucs. Tu vois ce que je veux dire ?" (Elève)

À travers cet exemple, on comprend que pour l'élève le cours collectif est valorisé comme un lieu d'apprentissage horizontal, d'échanges de savoirs et de comparaison perçu comme bienveillante. L'apprentissage devient un espace relationnel structuré par l'entraide et marqué par une reconnaissance mutuelle. Autrement dit, pour les élèves, ne pas assister au cours collectif reviendrait à pénaliser l'autre. Lorsque l'élève assimile cela, nous pensons qu'il.elle est moins susceptible d'arrêter. Cela les imprègne au groupe, et ainsi, les élèves viennent autant pour le piano que pour leurs collègues et ami.es rencontré.es en cours.

Ainsi, l'apprentissage différencié tel qu'il est mis en œuvre dans ces cours collectifs contribue, sous certaines conditions, à l'autonomisation des élèves : il les engage dans un processus où ils apprennent à se connaître, à gérer leur progression, à exprimer leurs préférences et à construire une forme de réflexivité sur leur pratique artistique. C'est aussi en cela qu'il s'inscrit dans un processus plus large de socialisation, qui dépasse la seule acquisition technique.

Au moment de l'inscription de leur enfant, seul 8 parents connaissaient la pédagogie collective de cette classe. La totalité des répondants (33) jugent que cet enseignement collectif motive leurs enfants. Ils le constatent par « l'enthousiasme » de l'enfant à aller au cours, par le fait que l'enfant « est motivé pour travailler son piano ». Les enfants peuvent également « en parler à la maison » de manière très positive. Un seul parent parle « d'émulation », introduisant une notion de compétition absente dans l'ensemble des autres réponses.

Les conditions pédagogiques de l'autonomisation

Nous considérons que cette autonomie est également cultivée par les professeur.es, notamment à travers leur posture vis-à-vis des élèves. Enseigner en groupes et à plusieurs implique la coexistence de points de vue variés, où les savoirs de chacun.e sont pris en compte, plus ou moins de manière équivalente. C'est sur cette base que reposent les cours, même si les professeur.es disposent d'une légitimité qui rend leur avis plus prégnant et influent pour les élèves. Néanmoins, les élèves disposent d'un réel choix : ils.elles sont encouragé.es à prendre en compte les différents points de vue des professeur.es sans que ne s'impose une hiérarchie stricte ou une préférence obligatoire. Cette ouverture résulte principalement de la posture des enseignant.es. Ces dernier.es viennent d'écoles différentes et n'ont pas toujours la même

approche pédagogique ou artistique du piano. Avant d'être enseignant.es, ils.elles sont musicien.nes avec leurs démarches propres, ce qui explique ces divergences dans les pratiques. Les observations montrent que les professeur.es échangent leurs points de vue de manière ouverte, sans nécessairement s'accorder, mais en argumentant devant les élèves. Ces derniers.ères sont invité.es à écouter, comparer, et se forger leur propre opinion. Les professeur.es n'ont pas d'objection lorsqu'un.e élève privilégie un avis plutôt qu'un autre : ils.elles conçoivent leurs interventions comme des conseils, des outils mis à disposition pour que chaque élève puisse alimenter son parcours.

Les professeur.es encouragent ainsi les élèves à considérer ces différentes propositions comme des ressources pour façonner leur apprentissage personnel. Ils.elles sont invité.es à expérimenter, à choisir ce qui leur convient, ce qui constitue une forme concrète d'exercice de l'autonomie. Le rôle des professeur.es semble double : fournir les bases techniques et artistiques indispensables, tout en offrant un cadre qui permet aux élèves de prendre des initiatives, valorisées dans la progression. L'autonomisation s'inscrit ainsi dans une relation co-construite, qui dépend autant des pratiques pédagogiques que de l'engagement des élèves.

Dans les cours collectifs, cette dynamique est particulièrement manifeste : par exemple, lorsqu'un.e professeur.e invite un.e élève à identifier par lui.elle-même des stratégies pour progresser, ou sollicite les pairs pour qu'ils.elles partagent leurs astuces. Cette organisation renforce à la fois l'autonomie et le sentiment d'appartenance collective. Les élèves deviennent co-acteur.ices de leur apprentissage, au-delà d'une posture passive de simple réception du savoir.

« Moi pour le coup je pense que c'est même pas... vraiment moi-même j'ai pris certaines initiatives sinon je n'aurais peut-être pas eu le parcours que j'ai eu enfin bon modestement hein [rire]. Enfin voilà mais je pense que si je n'avais pas pris certaines initiatives, je pense que je n'aurais pas eu le même parcours. Ce qui est bien ici, c'est que l'initiative est souvent valorisée. » Élève.

En somme, la multiplicité des points de vue et des possibilités offertes aux élèves favorise leur capacité à construire leur propre rapport au piano. Ils.elles développent leur autonomie en apprenant à choisir, à s'adapter, et à composer avec cette diversité. Les divergences d'opinions sont perçues non comme des contradictions, mais comme des ressources pour l'exploration artistique et pédagogique, sans conflits ni hiérarchie rigide. Ainsi, la possibilité de choisir s'avère être un réel exercice d'autonomie dans lequel les initiatives sont valorisées.

Les parents acteurs indispensables du processus d'autonomisation

Toutefois, avant que les élèves n'acquière cette autonomie dans leur pratique instrumentale, les parents jouent un rôle essentiel dans ce processus, principalement au cours des premiers cycles. L'inscription au conservatoire est aussi un engagement pour eux, qui se manifeste d'abord par l'acquisition de l'instrument : à l'exception d'un individu, l'ensemble des parents déclarent avoir un instrument au domicile, un clavier électrique pour les 2/3. Ils doivent également souvent intervenir dans l'organisation du travail personnel à la maison. Même sans connaissances musicales spécifiques, de nombreux parents s'efforcent de mettre leurs enfants au travail, en veillant à ce qu'ils s'installent régulièrement au piano et suivent les consignes données. Ainsi, au sein de 33 questionnaires, 28 parents disent avoir installé une routine pour la mise au piano de l'élève. Pour les parents ayant eux-mêmes une pratique musicale ou des connaissances en piano, l'accompagnement peut être plus technique, incluant des conseils sur la posture ou l'interprétation. De manière générale, les élèves s'appuient sur les devoirs notés en cours, qui prennent progressivement la forme de recommandations plus que d'exercices obligatoires à mesure qu'ils avancent dans le cursus. Ainsi, les parents s'accordent globalement sur l'importance d'un cadre structurant, non pas en intervenant directement sur le contenu des exercices, mais en facilitant l'instauration d'une routine de travail. Cette vigilance parentale constitue une aide précieuse dans l'acquisition progressive de l'autonomie. En assurant la progression des apprentissages, par leurs attentes et les cadres qu'ils instaurent, ils participent à la construction de la future autonomie de l'élève.

Les élèves comme acteurs de leurs apprentissages

Qu'est-ce que le contrat didactique ?

Les relations entre enseignants et élèves sont régies par ce que Guy Brousseau (1999) nomme le contrat didactique, défini comme " l'ensemble des comportements (spécifiques) du maître qui sont attendus de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître " (p. 32). Il s'agit d'un ensemble d'attentes implicites et réciproques qui structurent les interactions dans une situation d'apprentissage. L'élève agit selon ce qu'il pense que l'enseignant attend de lui, et inversement. Ce contrat est rarement explicité, mais il influence la manière dont les savoirs sont transmis et reçus.

Dans les cours de piano, certaines règles sont formulées clairement et régulièrement rappelées, tandis que d'autres restent tacites. Nous constatons que ce rappel des règles concerne principalement les premiers cycles. Les règles deviennent tacites lorsqu'elles sont incorporées comme pour les cycles au-dessus tel que le fait de ne pas se couper la parole et de respecter

l'écoute de chacun.e. La notion de contrat didactique permet ainsi de comprendre comment les élèves apprennent progressivement à naviguer entre les attentes explicites et implicites des enseignant.es, en développant des dispositions qui leur permettent de s'adapter. Il s'agit là d'un processus d'appropriation progressive des normes scolaires, souvent incorporé de manière inconsciente à travers la socialisation.

[Observation] Un.e professeur.e reprend les élèves quand ils lèvent la main, en leur disant : "*Arrêtez de lever votre main, vous m'agacez* "

Les élèves lèvent leurs doigts car il leur a été traditionnellement enseigné dans le cadre scolaire à l'école. Ici, il y a volonté de montrer une rupture entre ce qui a été acquis précédemment et la demande actuelle exprimée explicitement par les professeurs. Ces dispositions transmises tout au long du parcours au conservatoire, manières de penser, d'agir et de percevoir, font également partie de la socialisation du jeune. Même si elles peuvent être partiellement conscientisées, leur acquisition reste implicite.

"Ça je ne devrais pas te le dire, mais bon. Mais les profs, ils seraient pas contents, souvent ils te disent, plus tu montes en année, plus tu dois y passer de temps genre tu fais 30 Min puis 45 puis 1h puis 01h15 puis après tu te chauffes avec des exos et après tu fais tes morceaux...mais en pratique, ça me concerne moi mais je vais aussi parler pour mes collègues pour le coup... Enfin je pense pas trop me tromper en disant que plus tu grandis [...] plus tu grandis et inversement proportionnellement et moins t'as de temps. Du coup tu dois être stratégique on va dire "(Elève)

C'est cette capacité à décoder les attentes dites ou non dites de l'institution qui permet aux élèves de s'ajuster et, nous le supposons d'assurer leur pérennité au conservatoire. Il s'agit également de questionner la gestion des apprentissages. Au fil du parcours, les élèves apprennent à décoder ces attentes, explicites ou tacites, et à s'adapter en conséquence. Ils développent ainsi des compétences transversales d'ajustement social et scolaire, qui vont bien au-delà de la seule maîtrise instrumentale.

"Et quand j'ai compris que ce qui était le système, comment il marchait, qu'est-ce qu'il demandait, quand est-ce qu'il fallait travailler ? Tu te sens un peu plus détendu. » (Elève)

Au-delà de cette adaptation, il s'agit de comprendre comment les élèves intègrent un ensemble de règles, de savoirs et d'attentes implicites, indispensables à la réussite dans le cadre scolaire ou artistique, mais rarement enseignés explicitement.

Comme le souligne Renard (2008), les enfants apprennent en filigrane des compétences utiles bien au-delà de l'école. Dans le cadre du conservatoire, on peut ainsi supposer que ce ne sont pas uniquement les efforts visibles ou le " travail " au sens commun qui permettent aux élèves d'aller au bout de leur formation, mais bien l'intériorisation de dispositions adéquates au fonctionnement de l'institution.

Des acquis transposables et reconnus

Enfin, ces acquis permettent aux élèves de jouer avec les attentes institutionnelles, de les contourner, de les négocier, ou de les articuler avec leur vie en dehors du conservatoire. C'est ce qu'on appelle le *curriculum invisible* (Netter, 2018) : des compétences essentielles, tout aussi utiles hors du conservatoire que dans d'autres disciplines.

"Ouais, ouais, je pense, ça m'a porté de l'assiduité. [...] mais ouais non mais après ça m'a Ça m'a permis d'être plus assidu, plus sérieuse. Ouais donc je trouve." (Elève)

Leur socialisation antérieure et continue leur offre des ressources pour comprendre, s'ajuster, et parfois même tirer parti de ces normes implicites, ce qui peut expliquer leur persévérance et leur longévité dans le cursus musical. De plus, les effets concrets perçus sur leurs comportements rendent ces apprentissages valorisants et motivants.

"Même dans les familles, tu vois, si un jour tu vas chez ta belle-famille, tu fais de la musique. C'est un apport culturel que tout le monde n'a pas. Et un sport c'est pareil. Une passion, c'est pareil. Ce n'est pas propre au conservatoire, c'est juste que l'institution ici est cool." (Elève)

On comprend également que certain.es parent.es inscrivent leurs enfants dans cette institution précisément dans l'idée qu'ils.elles acquièrent ces compétences. Par ailleurs, ces acquis sont reconnus par les élèves elleux-mêmes, qui semblent satisfait.es de les avoir développés : patience, rigueur, assiduité... des qualités qui ne sont pas exclusivement liées à l'apprentissage du piano. Si ces acquis sont aujourd'hui valorisés par les élèves, ils avaient déjà été identifiés et recherchés par les parents, qui inscrivaient leurs enfants dans cette perspective.

Ainsi, la reconnaissance de ces apprentissages participe à l'attachement à l'institution et à ses cours, car l'ensemble de l'expérience éducative semble valorisé et reconnu.

Usages des apprentissages dans le quotidien

Au-delà des compétences techniques, la musique acquise au conservatoire est souvent perçue par les élèves comme un outil d'expression personnelle et émotionnelle. Elle constitue une ressource qui leur permet de traverser des moments difficiles, de construire une identité, voire

de s'affirmer socialement. Cette fonction expressive est souvent évoquée par les professeur.es comme une dimension essentielle de l'apprentissage, au même titre que la rigueur ou la maîtrise instrumentale.

Comme le dit un des parents :

"Ah oui oui bien sûr bien sûr, comme on l'a dit la musique c'est un langage. Ils peuvent sortir ce qu'ils ont à l'intérieur, ils peuvent se défouler par rapport à la charge des études, c'est bien. C'est comme... la musique c'est comme le sport, et pour moi c'est obligatoire, c'est quelque chose de bien pour l'enfant."(Parent)

Ici, la musique est conçue comme un langage de substitution, un canal alternatif pour exprimer ce qui ne peut pas toujours être dit avec des mots. Ce pouvoir cathartique est également évoqué par un.e parent.e, qui raconte comment son enfant a peu à peu investi le piano comme un moyen d'apaisement dans les moments de détresse :

" C'est vraiment un mouvement spontané. Qu'elle là de se mettre au piano, puis aussi quand elle a eu des moments où le petit copain l'a quittée, s'est disputée la copine, alors là elle se met au piano dans les moments de grande détresse [...] elle joue, elle pleure [...] donc maintenant elle le fait, donc en fait quand elle va très très très mal, elle s'assoit. Piano, elle joue et elle pleure."(Parent)

Cette scène rend compte de l'intériorisation d'un usage thérapeutique de la musique, encouragé à l'origine par un.e adulte, mais réinvesti de manière autonome par l'élève. Elle illustre avec force ce que l'on peut appeler un effet biographique pour désigner les impacts durables d'une pratique culturelle sur la construction de soi, dans le prolongement des travaux de Martuccelli (2006) et Lahire (2004), qui analysent les effets subjectifs des institutions et des pratiques culturelles : la pratique musicale devient un recours dans les moments critiques, un geste personnel de régulation émotionnelle.

Ces expériences subjectives renforcent l'attachement au conservatoire et participent à expliquer la persistance des élèves dans la durée. Le lieu ne se résume plus à un espace d'enseignement, mais devient un espace de transformation personnelle. Comme l'a montré Bernard Lahire (2004), les pratiques culturelles ne sont pas uniquement des marqueurs sociaux : elles participent aussi de la construction du soi et influencent les trajectoires individuelles. Dans la même lignée, Danilo Martuccelli (2006) souligne que les institutions sont des " épreuves " qui structurent l'expérience et contribuent à façonner l'individu.

Ainsi, l'apprentissage musical au conservatoire dépasse la seule acquisition de compétences. Il touche à l'intime, au rapport à soi, à la gestion des émotions et à l'inscription dans une histoire personnelle. Pour de nombreux.ses élèves, la musique devient une ressource existentielle un espace de liberté dans lequel ils.elles peuvent se retrouver, s'exprimer, et parfois se réparer. Ces effets biographiques sont au cœur de l'attachement que les élèves développent vis-à-vis des cours de piano et, plus largement, de l'institution. Ce que cette enquête met en lumière, c'est que ces expériences personnelles sont souvent à l'origine d'une fidélité durable à la pratique musicale, parce qu'elles agissent en profondeur sur les biographies.

Nous nous sommes alors demandé comment la pratique du piano pouvait devenir une forme d'expression de soi. Il nous semble que cela s'explique notamment par la mise en pratique rapide de l'instrument : dès les premiers cycles, les élèves ont la possibilité de jouer, grâce à une intégration du solfège directement dans l'apprentissage du piano. Cela leur permet de pratiquer régulièrement, et ainsi de ressentir assez tôt un certain plaisir musical.

Autrement dit, le fait de pouvoir jouer rapidement favorise une perception de la musique non seulement comme une discipline, mais aussi comme un outil d'expression personnelle. On observe ainsi un basculement progressif d'un travail perçu initialement comme contraint, vers un " travail expressif ", c'est-à-dire une pratique investie, qui s'accompagne d'une véritable appropriation : ce qui, au départ, relevait d'un choix parental (l'inscription au conservatoire), devient peu à peu une expérience intime et personnelle pour l'élève. Nous essayons également de comprendre comment le travail, au sens pénible, peut devenir une source de plaisir et d'épanouissement pour les élèves. Une réflexion qui s'inscrit dans une approche plus large de la valeur du travail, en m'appuyant notamment sur la distinction proposée par Pierre-Michel Menger entre travail instrumental et travail expressif. Le premier renvoie à l'idée d'un effort imposé, d'une tâche contraignante orientée vers un résultat extérieur ; le second évoque au contraire une activité qui permet à l'individu de s'impliquer subjectivement, de se reconnaître dans ce qu'il fait, et d'y trouver du sens.

Cette dualité est traversée par des réflexions classiques sur la condition du travail. Adam Smith (1776,2015) et Karl Marx (1867, 2014), bien qu'à des époques et dans des cadres théoriques différents, décrivent le travail comme une activité historiquement marquée par la contrainte. Le travail apparaît comme aliénant, au sens où il est subi, dépourvu de sens immédiat. Marx insiste cependant sur le fait que cette situation n'est pas inéluctable. Il évoque la possibilité d'un travail pleinement humain, non pas comme un simple divertissement, mais comme une activité exigeante, sérieuse, capable de favoriser l'autoréalisation de l'individu, qui mobilise

intensément l'esprit et le corps. Quelque chose que l'on retrouve notamment dans les professions artistiques. Lors des entretiens, certain.es élèves expriment le plaisir qu'ils.elles ressentent dans l'acquisition progressive d'une maîtrise technique, fruit d'un travail exigeant et persévérant. Les parents évoquent aussi pour les premiers cycles le plaisir dans le travail.

Dans une perspective plus proche de l'expérience des élèves, C. Wright Mills (1966) souligne l'importance, pour un artisan, de pouvoir se représenter le produit final de son travail. Même si certaines phases sont répétitives et pénibles, la perspective du résultat donne sens et valeur à l'effort fourni. Pour certain.es élèves, l'apprentissage s'organise autour d'objectifs musicaux qu'ils.elles se fixent, tels que la maîtrise de pièces techniques particulières. Cette démarche leur permet non seulement de progresser, mais aussi de jouer des œuvres qu'ils.elles apprécient, ce qui constitue une source de motivation importante. La possibilité d'interpréter des morceaux qui leur plaisent renforce leur engagement et favorise leur développement personnel et artistique. Ce lien entre effort et œuvre semble central dans le processus d'apprentissage musical : pour jouer quelques minutes de musique expressive, les élèves doivent fournir des heures de répétition. Le plaisir ne vient donc pas immédiatement ; il émerge progressivement, souvent au moment où le travail prend forme, devient audible, visible, partageable. Pour nos pianistes il ne s'agit pas tant du fruit, de l'œuvre elle-même mais également des apports techniques utiles à leur perfectionnement. Pour les élèves les plus jeunes, la possibilité de jouer rapidement un morceau, même simple, semble favoriser un rapport positif à la pratique. Cela leur permet de partager leur apprentissage avec leurs frères et sœurs ou d'autres membres de la famille, comme l'ont mentionné plusieurs parents lors des entretiens. Cette capacité à rendre la musique " partageable " dès les premiers temps de l'apprentissage suscite du plaisir et renforce l'envie de jouer. On observe ainsi que l'introduction précoce de la pratique instrumentale, en parallèle du solfège, permet aux élèves de se saisir plus facilement de l'instrument, en développant une forme d'expression personnelle accessible. C'est précisément cette conversion du labeur en œuvre que nous interrogeons. De plus, il nous semble que la complexité même des œuvres travaillées, loin d'être décourageante, puisse aussi stimuler l'envie de progresser, en offrant aux élèves un horizon d'accomplissement.

Ce questionnaire invite à observer finement les moments où l'apprentissage cesse d'être perçu comme une contrainte purement instrumentale pour devenir une expérience valorisante. Nous soutenons qu'il s'agit d'une étape par laquelle les élèves passent dans leurs cursus au conservatoire et font partie des raisons de la continuité. Ici l'on parlera alors d'expression de soi, le piano comme moyen de se faire parler, un outil de langage et de sensibilité.

Conclusion

Si les élèves restent au conservatoire, ce n'est pas uniquement pour acquérir des compétences musicales techniques, mais parce qu'ils y trouvent un espace bien plus large : un lieu de socialisation, de reconnaissance et de construction identitaire. Le conservatoire combine à la fois exigences et plaisir, travail rigoureux et expression de soi. Cet équilibre se construit à travers un apprentissage progressif des règles implicites et explicites, que les élèves apprennent à comprendre et à ajuster à leur manière. Ce processus dépasse largement la simple maîtrise instrumentale : il forme des compétences sociales et scolaires, ainsi que des attitudes qui les accompagnent dans leur parcours personnel et collectif.

Le rôle des professeur.es de piano est crucial : en nourrissant un esprit de groupe et en encourageant l'autonomie des élèves, ils favorisent un attachement durable à l'institution. Le conservatoire devient alors un lieu où se construit le rapport à soi, où la musique se transforme en langage, en outil d'expression émotionnelle et parfois même en ressource thérapeutique. Ces expériences personnelles renforcent la fidélité des élèves, qui s'inscrivent ainsi dans une pratique durable, au-delà du simple apprentissage technique.

Dans le cadre de la démocratisation, il est essentiel de comprendre que celle-ci ne se limite pas à sélectionner ou former un nombre croissant d'élèves, mais vise surtout à offrir à chacun.e la possibilité de faire l'expérience de la musique. Démocratiser, c'est donc ouvrir plus largement les portes du conservatoire, sans parcours prédéfini ni sélection stricte, en acceptant que certain.es entrent, tentent l'expérience, puis repartent. Cette ouverture ne garantit pas la fidélisation, mais elle élargit l'accès à l'art et à la culture musicale.

Cependant, rester au conservatoire nécessite des conditions particulières : des parents « auxiliaires » au début du parcours, une véritable appropriation du lieu, un développement de l'autonomie et la mise en place de stratégies d'adaptation par les élèves, accompagnés par un encadrement attentif. C'est dans ces conditions que les élèves peuvent s'inscrire durablement dans un parcours singulier, à la fois personnel et collectif, où ils construisent leur identité musicale et sociale.

Autrement dit, on y reste parce qu'on y devient.

Bibliographie

Becker, H. S. (1963). *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*. New York, NY : Free Press. Chapitre 2 : L'étiquetage et la déviance.

Berger, P., & Luckmann, T. (1966). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Armand Colin.

Bonnery, S. (2013). L'enseignement de la musique, entre institution scolaire et conservatoires. Éclairages mutuels des sociologies de l'éducation et de la culture. *Revue française de pédagogie*, 185(4), 5-19.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit.

Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9(3), 309-336.

Darmon, M. (2006). *La socialisation*. Paris : Armand Colin.

Dodier, N., & Passeron, J.-C. (2003). Consommation et réception de la culture : La démocratisation des publics. Dans O. Donnat & P. Tolila (Éds.), *Le(s) public(s) de la culture : Vol. 1 et 2* (pp. 361-390). Paris : Presses de Sciences Po.

Dubar, C. (1991). *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin. Chapitre V : Pour une théorie sociologique de l'identité, pp. 105-130.

Dubar, C. (2022). *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin. Chapitre 4 : La socialisation comme construction sociale de la réalité, pp. 79-101.

Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel : Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.

Lahire, B. (2004). *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La Découverte. Chapitres 1, 2 et 5.

Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve : L'individu dans la France contemporaine*. Paris : Armand Colin. Chapitres introductifs (pp. 15-40).

Menger, P.-M. (2018). Travail instrumental et travail expressif : À quelles conditions le travail peut-il revêtir une valeur pleinement positive ? Dans P. Musso & A. Supiot (dir.), *Qu'est-ce qu'un régime de travail réellement humain ?* (pp. 79-95). Paris : Hermann.

- Menger, P.-M.** (2009). *Le travail créateur : Soins, création, reconnaissance*. Paris : Seuil. Chapitres introductifs sur travail instrumental / expressif.
- Marx, K.** (1867/2014). *Le Capital : Critique de l'économie politique, Livre I* (édition critique). Paris : Éditions Sociales. Chapitres 6 et 14.
- Mills, C. W.** (1951). *White Collar: The American Middle Classes*. New York : Oxford University Press.
- Netter, J.** (2018). *Culture et inégalités à l'école. Esquisse d'un curriculum invisible*. Presses universitaires de Rennes.
- Perrenoud, P.** (1992). Différenciation de l'enseignement : résistances, deuils et paradoxes. *Cahiers pédagogiques*, 306, 49-55.
Repris dans : Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences* (2e éd.), Paris : ESF, chapitre 4, pp. 119-128.
- Perrenoud, P.** (1995). *La pédagogie à l'école des différences : Fragments d'une sociologie de l'échec*. Paris : ESF.
- Perrenoud, P.** (1999). *La pédagogie différenciée : un enjeu pour la démocratisation de l'école*. Paris : ESF.
Chapitre 2 : Les fondements théoriques de la pédagogie différenciée.
- Richard-Bossez, A.** (2018). NETTER Julien. Culture et inégalités à l'école. Esquisse d'un curriculum invisible Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2018, 202 p. *Revue française de pédagogie*, 203(2), 145-148.
- Smith, A.** (1776/2015). *La richesse des nations* (traduction française). Paris : Flammarion.
- Tranchant, L.** (2016). Des musiciens à bonne école : Les pratiques éducatives des classes supérieures au prisme de l'apprentissage enfantin de la musique. *Sociologie*, 1(1), 23-40.

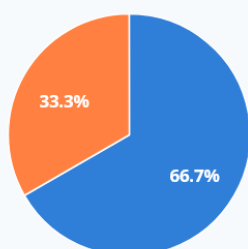
ANNEXE :

APPRENTISSAGE DU PIANO EN COLLECTIF : VOTRE EXPERIENCE EN TANT QUE PARENT

Questionnaire adressé aux parents de la classe de piano (numérique et papier) – rapport d'analyse logiciel Framiforms (tris à plat).

Avait-il fait le cursus "musique initiation" au conservatoire auparavant ?

[Chart options »](#)

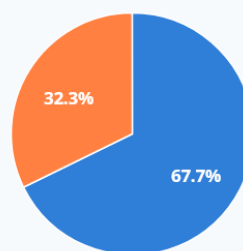


■ Oui ■ Non

Oui	22
Non	11

En quel cycle est-il ?

[Chart options »](#)

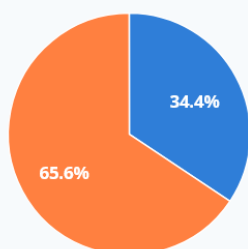


■ Cycle 1 ■ Cycle 2

Cycle 1	21
Cycle 2	10

Votre enfant suit-il d'autres cours au conservatoire ?

[Chart options »](#)

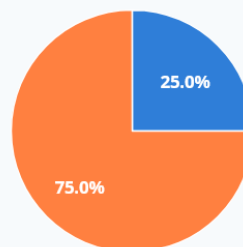


■ Oui ■ Non

Oui	11
Non	21

Votre enfant a-t-il déjà pratiqué un instrument avant d'entrer au conservatoire de Saint-Denis ?

[Chart options »](#)

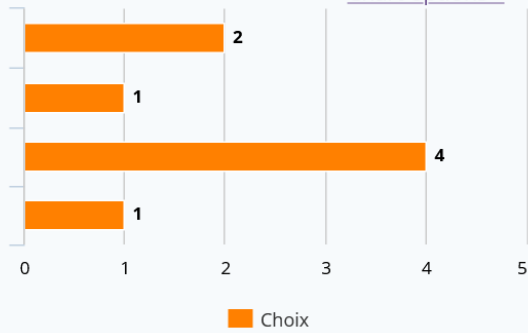


■ Oui ■ Non

Oui	8
Non	24

Si oui, dans quel cadre ?

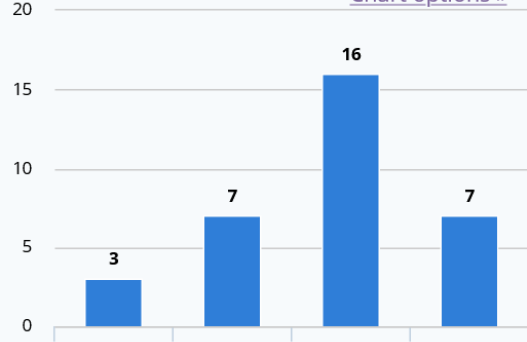
[Chart options »](#)



Cours particuliers	2
Autre conservatoire	1
Autodidacte	4
Association	1

En général, combien d'heures par semaine votre enfant consacre-t-il à la pratique du piano (cours, pratique personnelle) ?

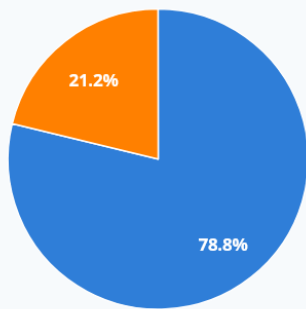
[Chart options »](#)



Moins d'1 heure	3
Entre 1h et 2h	7
Entre 2h et 4h	16
Plus de 4h	7

Pratique-t-il d'autres activités extrascolaires ?

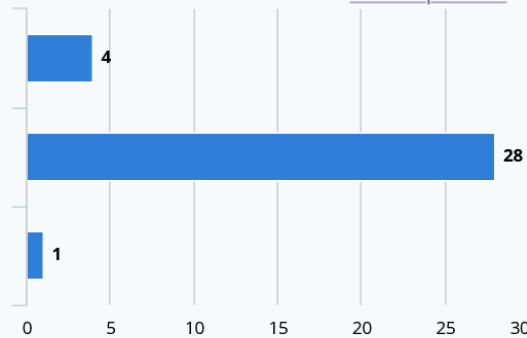
[Chart options »](#)



Oui	26
Non	7

Trouvez-vous que la charge de travail liée au piano est généralement adaptée à l'emploi du temps de votre enfant ?

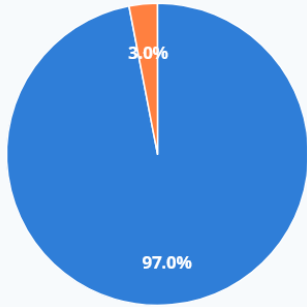
[Chart options »](#)



Trop lourde	4
Équilibrée	28
Trop légère	1

Votre enfant a-t-il accès à un instrument chez lui pour s'exercer ?

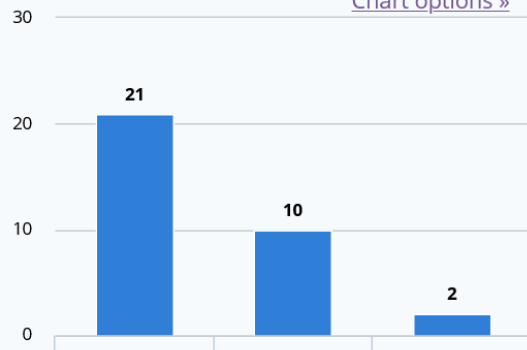
[Chart options »](#)



Oui	32
Non	1

Si oui, lequel ?

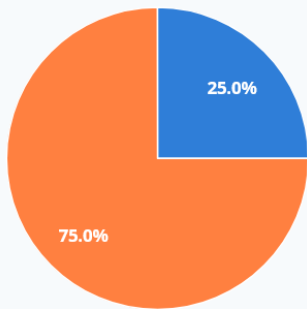
[Chart options »](#)



Clavier numérique	21
Piano acoustique	10
Autre (préciser)	2

Aviez-vous connaissance de l'approche collective pour la classe de piano avant d'inscrire votre enfant au conservatoire ?

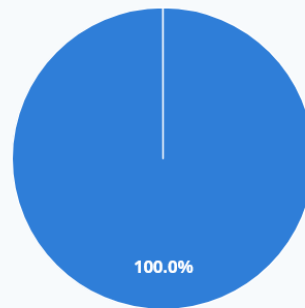
[Chart options »](#)



Oui	8
Non	24

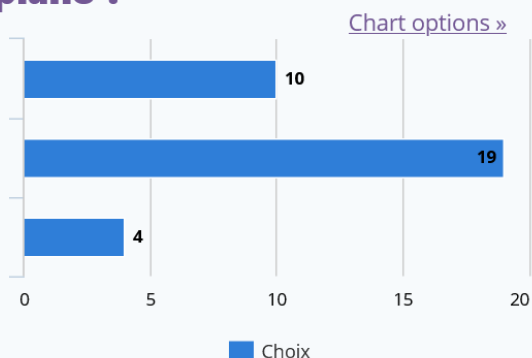
Avez-vous l'impression que votre enfant est motivé par cet apprentissage collectif ?

[Chart options »](#)



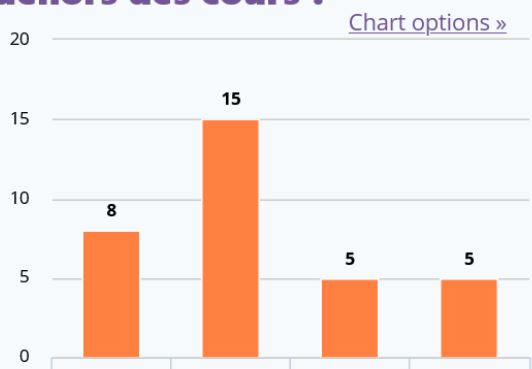
Oui	33
-----	----

En général, comment décririez-vous l'attitude de votre enfant vis-à-vis du piano ?



Très enthousiaste	10
Motivé	19
Moyennement motivé	4

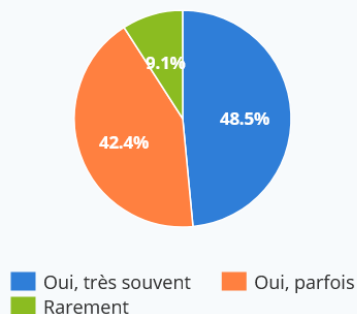
En général, combien de temps votre enfant consacre-t-il au piano chaque semaine en dehors des cours ?



Moins d'1 heure	8
Entre 1h et 3h	15
Entre 3h et 5h	5
Plus de 5h	5

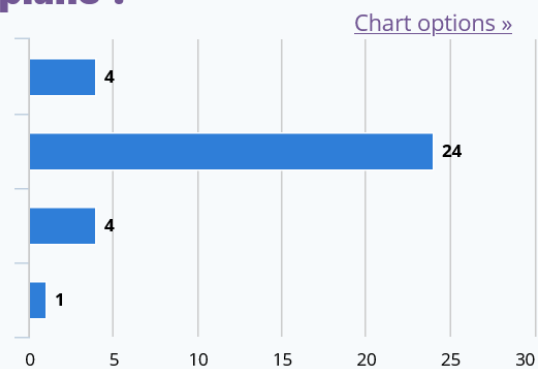
Votre enfant joue-t-il du piano en dehors des cours sans y être incité ?

[Chart options »](#)



Oui, très souvent	16
Oui, parfois	14
Rarement	3

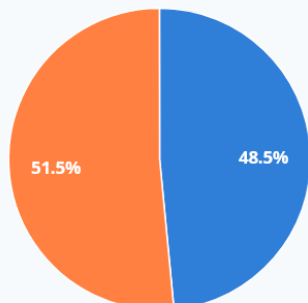
Votre enfant suit-il une routine de travail pour le piano ?



Oui, il a des horaires fixes pour s'entraîner	4
Oui, mais il s'entraîne de façon plus spontanée selon ses envies	24
Non, il ne joue que quand il doit préparer quelque chose pour le cours	4
Non, il ne joue presque jamais en dehors des cours	1

Y a-t-il des musiciens dans la famille ?

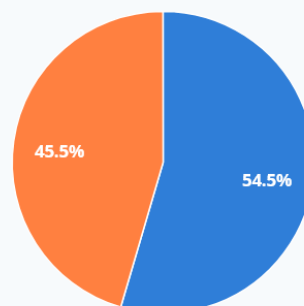
[Chart options »](#)



Oui	16
Non	17

Y a-t-il des personnes dans l'entourage de votre enfant qui jouent de la musique, même occasionnellement, sans avoir suivi de cours ?

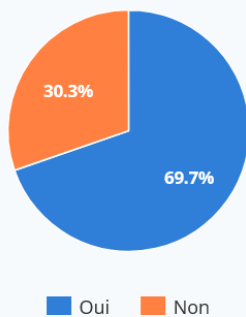
[Chart options »](#)



Oui	18
Non	15

Écoutez-vous régulièrement de la musique en famille ?

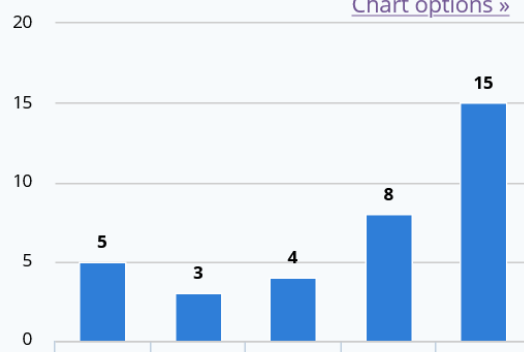
[Chart options »](#)



Oui	23
Non	10

Vous-même, ou l'autre parent, avez-vous suivi un apprentissage suivi des cours de musique ?

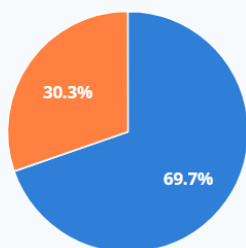
[Chart options »](#)



Oui, au conservatoire	5
Oui, en école de musique	3
Oui, par des cours particuliers	4
Oui, autodidacte	8
Non	15

Avez-vous d'autres enfants qui suivent ou ont suivi des cours au conservatoire ?

[Chart options »](#)

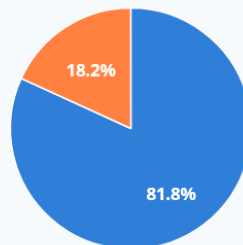


■ Oui ■ Non

Oui	23
Non	10

Travaillez-vous actuellement ?

[Chart options »](#)

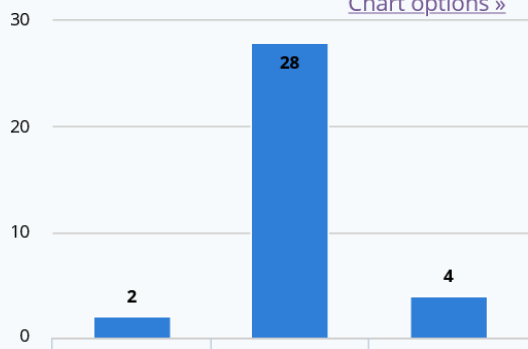


■ Oui ■ Non

Oui	27
Non	6

Situation familiale :

[Chart options »](#)



Je vis seul(e)	2
Je vis en couple	28
Autre (préciser)	4

